

Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas





Stella Maris LEDUC María Cristina NIN Stella Maris SHMITE

## Geografía y cambios curriculares

Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas

Stella Maris LEDUC María Cristina NIN Stella Maris SHMITE Nin, María Cristina

Geografía y cambios curriculares : pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas / María Cristina Nin ; Stella Maris Shmite ; Stella Maris Leduc. - 1a ed. - Santa Rosa : Universidad Nacional de La Pampa, 2011.

164 p.; 18x25 cm.

ISBN 978-950-863-150-3

1. Geografía. I. Shmite, Stella Maris II. Leduc, Stella Maris III. Título CDD 910

Fecha de catalogación: 15/03/2011

## LIBROS DE TEXTO PARA **ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS** V Convocatoria. Edición 2010

Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas

Stella Maris LEDUC, María Cristina NIN, Stella Maris SHMITE

Coordinación de diseño y tapas: Gabriela HERNÁNDEZ (División Diseño-EdUNLPam)

Diseño de Interior: Carina ALFAGEME

Impreso en Argentina ISBN: 978-950-863-150-3 Cumplido con lo que marca la ley 11.723 EdUNLPam - Año 2011 Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

#### UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Sergio A. BAUDINO Vice-Rector: Hugo A. ALFONSO

## **EdUNLPam**

Presidente: Jorge CERVELLINI

Director de Editorial: Rodolfo D. RODRÍGUEZ

## Consejo Editor

María Silvia DI LISCIA / Estela TORROBA / Osvaldo BAUDAUX / Ana RODRÍGUEZ / Alicia KIN / Edith ALVARELLOS DE LELL / Marisa ELIZALDE / María Cristina MARTÍN / Mónica BOERIS / Griselda CISTAC

Prólogo	9
Capítulo I	
Pensando la formación de un profesional docente reflexivo	13
Introducción	15
El rol de la Universidad en la formación docente	16
Los docentes universitarios y su formación didáctica	18
El curriculum y los profesores	20
La enseñanza y los profesores formadores docentes	23
De la didáctica general a la didáctica específica	27
Reflexiones finales	31
Bibliografía	33
Capítulo II	
Geografía Cultural. Un recorrido teórico a través de	
autores contemporáneos	35
Introducción	37
Hacia una Geografía Cultural	40
La investigación cualitativa etnográfica como herramienta metodológica para la geografía cultural	46
Resignificación de conceptos clásicos, nuevas categorías conceptuales de análisis	48
Paisaje desde la perspectiva cultural	50
Territorio, territorialidad y desterritorialización	52
Lugar, comunidad e identidad	58
Reflexiones finales	63
Ribliografía	64

Capítulo III Renovación curricular a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). La dimensión Cultural de la	
Geografía en los diseños curriculares	69
Introducción	71
Las posturas teóricas como soportes de las prácticas de enseñanza	73
Pensar la geografía escolar desde la geografía académica	75
Renovación curricular a partir de los NAP	79
Algunos conceptos relevantes a definir desde la Geografía Cultural	82
El NAP seleccionado: "El conocimiento de la diversidad cultural en América y en Argentina"	84
Reflexiones finales	88
Bibliografía	89
Capítulo IV La perspectiva socio-demográfica en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)	93
Introducción	95
La geografía y la perspectiva socio-demográfica en los NAP	95
Conceptos clave a definir	97
Análisis del NAP seleccionado	98
Reflexiones finales	100
Bibliografía	101
Capítulo V Análisis conceptual para comprender la complejidad socio- cultural de las migraciones: los senegaleses en Santa Rosa	103
Introducción	105
Las migraciones en el siglo XXI: claves conceptuales para su interpretación	107

Los senegaleses como transmigrantes	113
De Senegal a Santa Rosa: un itinerario en el mundo global	116
A modo de cierre: la construcción social del paisaje étnico	120
Bibliografía	122
Capítulo VI	
Los procesos productivos en la organización del territorio. Aproximaciones teóricas para su enseñanza	125
Introducción.	127
Territorio, actores y escalas en el contexto de la	128
globalización	
La noción de territorio en los procesos productivos	133
Integración urbana-rural a través de los procesos productivos	135
El abordaje del territorio en los contenidos curriculares	137
Reflexiones finales.	140
Bibliografía	141
Capítulo VII	
Revalorizar la mirada ambiental en la enseñanza de la	145
geografía	1 <del>4</del> 3
Introducción	14/
Nuevos saberes, un desafío para comprender la construcción social del ambiente	148
Análisis y comparación de los diseños curriculares	151
Conceptos implícitos y explícitos que estructuran el NAP	153
Reflexiones finales	160
Bibliografía	161
Conclusiones	163

# Prólogo

En este libro, se presentan las producciones elaboradas a lo largo de los últimos tres años en el ámbito de nuestras tareas de docencia, estudio e investigación. El propósito que guía el presente trabajo es la sistematización de las reflexiones teóricas y experiencias prácticas, las cuales constituyen nuestra intencionalidad en la diaria tarea que desempeñamos como docentes e investigadoras en la formación de profesores.

En el marco de los cambios curriculares que se están gestando en la actualidad, consideramos imprescindible repensar nuestras prácticas como docentes. Se presenta el análisis de materiales que responden a diferentes instancias de reformas curriculares en el marco de la Ley Federal de Educación, el acuerdo a través del Consejo Federal de Cultura y Educación que dio origen a la producción de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, la Nueva Ley de Educación Nacional Nº 26206 y la Ley de Educación Provincial Nº 2511.

La intención de este texto consiste en brindar a los estudiantes y docentes un recorrido que oriente el análisis de las transformaciones curriculares para considerar los cambios y continuidades y de este modo reflexionar su presencia en las propuestas de enseñanza de la geografía.

Por ello este texto está dirigido a los estudiantes del profesorado y docentes en ejercicio. Para los estudiantes debido a que durante su proceso de formación de grado, han transitado caminos separados entre las materias disciplinares y didáctico-pedagógicas. Es nuestra intención reflexionar acerca de la integración entre ambas para lograr la formación de un profesor que desde la óptica de la pedagogía crítica ejercerá la profesión fortalecido en lo pedagógico y en la ciencia.

Para los docentes en ejercicio el texto intenta contribuir a la continuidad en su formación, invitándolos a reflexionar acerca de sus prácticas diarias en relación a sus saberes teóricos: disciplinares y didácticos.

En el primer capítulo, "Pensando la formación de un profesional docente reflexivo", se analiza la formación didáctica de los docentes formadores en relación a un proyecto que asuma los problemas y dinámicas propias en el ámbito educativo. En el cual se estimule la capacidad de apreciar la complejidad de las situaciones de enseñanza y la necesidad de repensar la propia práctica. En este sentido, la reflexión debe atender a las múltiples determinaciones que intervienen en la enseñanza como acción pedagógica.

En el capítulo II "Geografía Cultural. Un recorrido teórico a través de autores contemporáneos" se propone revisar fundamentos teóricos que sustentan la Geografía Cultural para definir las particulares de la sociedad contemporánea. Para ello resulta inevitable reelaborar los conceptos de paisaje, territorio, territorialidad, lugar, desterritorialización, comunidad y discutirlos para luego aplicarlos en la docencia y en la investigación. En tanto se constituyen como categorías analíticas de pensamiento para comprender y explicar las configuraciones espaciales del territorio y la sociedad actual.

En el capítulo III, "Renovación curricular a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). La dimensión Cultural de la Geografía en los diseños curriculares", se analizan las nuevas tendencias que dinamizan los estudios geográficos y su presencia en las nuevas propuestas curriculares. Entre estos enfoques, la geografía cultural aparece como una nueva mirada en el ámbito académico e incipiente en la enseñanza secundaria que adquiere presencia en la propuesta de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, cuya dimensión le otorga un nuevo sentido en los análisis socio-espaciales. Donde se ponen en juego los objetos cotidianos, el uso de imágenes, el arte, el cine, la construcción social de las identidades territoriales, las pautas y lugares de consumo, la dimensión simbólica del cuerpo, los espacios de resistencia y los sentimientos de comunidad, individualidad y nacionalidad.

En el capítulo IV "La perspectiva sociodemográfica en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)" se reflexiona acerca de conceptualizaciones tradicionales en la enseñanza de la geografía que si bien siempre estuvieron presentes, hoy adquieren una valoración diferente desde la Geografía social, acompañada

por una perspectiva didáctica que resignifica la trama conceptual que introduce nuevas cuestiones que permiten tratar problemas más complejos de las estructuras y relaciones sociales y su materialización en el territorio.

En el capítulo V "Análisis conceptual para comprender la complejidad socio-cultural de las migraciones: los senegaleses en Santa Rosa" se aborda la problemática de las migraciones y se exponen algunas características de los inmigrantes de origen africano y su inserción y/o adaptación en la comunidad local. Desde la perspectiva de la Geografía Cultural, interpretamos los cambios del paisaje a partir de lo que observamos. Las calles de la ciudad de Santa Rosa reflejan el entramado global del movimiento de personas. Cada vez más personas y/o grupos de personas toman la decisión de migrar desde su lugar de origen y se enfrentan a la realidad de insertarse en el mercado de trabajo del país de destino y adaptarse a la cultura y cotidianeidad del lugar de residencia. Las razones que los impulsaron a emigrar desde su país de origen, el itinerario recorrido hasta llegar al lugar de residencia actual, así como el modo en que construyen el día a día de su historia de vida, resultaron de interés y se incorporaron al trabajo en el aula.

En el capítulo VI "Los procesos productivos en la organización del territorio. Aproximaciones teóricas para su enseñanza." La mirada crítica sobre el territorio significa priorizar contenidos de relevancia social y actualizados académicamente que definan el contexto socio-cultural y productivo para profundizar el abordaje de la dimensión territorial. Para comprender y explicar la organización de los territorios se deben analizar los procesos productivos que intervienen en él, ya que posibilitan pensar esta dimensión en relación a la enseñanza.

En el capítulo VII "Revalorizar la mirada ambiental en la enseñanza de la geografía" se pretende recuperar conceptos clave para el abordaje de las problemáticas ambientales desde una perspectiva que considera a la geografía, en el marco de las ciencias sociales, con la intención de estimular la apertura de enfoques. Esta práctica estimulará y proporcionará a los estudiantes, futuros ciudadanos, mayores posibilidades de observar la realidad críticamente; e intervenir en ella siendo conscientes que su accionar es significativo, como el de todos los sujetos que se constituyen como agentes de la historia socio-ambiental.

Pensando la formación de un profesional docente reflexivo

Stella Maris Leduc María Cristina Nin

## INTRODUCCIÓN

La reflexión es el camino que nos lleva a problematizar a partir de nuestra realidad educativa, en este caso, la formación didáctica de los docentes formadores en la carrera del Profesorado en Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Los aportes de diferentes autores sobre el profesional reflexivo e investigador de su propia práctica y las investigaciones sobre el modo en que interpretan la tarea docente y la prescripción curricular, contribuyeron en facilitar los conocimientos sobre el pensamiento y la acción. Además, las producciones relativas a la naturaleza de la práctica profesional, los saberes en acción y las competencias profesionales que se incorporan al discurso didáctico de la formación docente en la actualidad constituyen el marco teórico que permite revisar nuestras prácticas y provocar un cambio conceptual para desarrollar otras propuestas de enseñanza.

Pensar en la construcción de un profesional docente reflexivo, es intentar un proyecto educativo que enfrente los problemas y dinámicas presentes en nuestro ámbito. En el cual seamos capaces de apreciar la complejidad de las situaciones de enseñanza y la necesidad de reflexionar teóricamente sobre la propia acción pedagógica. En este sentido, resulta imprescindible considerar que dicha construcción no es suficiente con la reforma del Plan de Estudios, debido a las múltiples determinaciones que intervienen en la enseñanza como acción pedagógica.

Como docentes universitarios, productores de conocimiento a través de la investigación y en tal sentido profesionales de la enseñanza, formamos parte de los cambios que se generan en otros niveles educativos y de la formación de docentes. Asumir

estas responsabilidades implica la coherencia entre las concepciones y la formación de un profesional docente reflexivo.

## EL ROL DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La Universidad desde sus inicios ha sido el espacio de transmisión y producción del conocimiento científico. El desempeño de esta misión ha significado la continua reproducción de procesos, que aseguraron tanto la creación como la apropiación del conocimiento por parte de los futuros profesionales docentes.

En este sentido, Tardif sostiene "[...] los formadores universitarios asumen las tareas de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, mientras a los docentes les compete apropiarse de esos saberes en el curso de su formación, como normas y elementos de su competencia profesional, competencia sancionada por la Universidad y por el Estado" (Tardif, 2004: 32).

La creciente complejidad que presenta la sociedad contemporánea se caracteriza por la aceleración de los tiempos. En un contexto de globalización, donde el impacto de las tecnologías de la información y comunicación, las nuevas formas de acumulación del poder, la diversidad socio-cultural entre otros, exige una revisión y resignificación de la formación. Por tal motivo, la Universidad debe repensar sus tradiciones, funciones, responsabilidades y asumir otras perspectivas para definir el perfil de sus egresados.

La sociedad necesita de ciudadanos con una formación integral que les permita una mirada crítica y reflexiva, para lograr asumir el compromiso y las responsabilidades y de esta manera enfrentar los desafíos propios de su desempeño profesional. Por lo tanto, la institución universitaria ha de formar estudiantes dentro de una visión de enseñanza y aprendizaje diferentes, donde se revalorice la función del docente y sus prácticas.

Si realmente existe la inquietud sobre la falta de vínculo entre la formación docente y aquellas competencias que se le exigen, la competencia, como principio organizador de la formación requiere como expresa Perrenoud, de modelos de movilización de los conocimientos de manera adecuada. Estos modelos "[...] en situación de acción compleja se desarrollan y se

estabilizan según la práctica [...] El sujeto no puede construirlos por más tiempo a través de una simple interiorización de un conocimiento por procedimiento. Los modelos se construyen de acuerdo a una formación, de experiencias renovadas, redundantes y estructuradoras a la vez, formación aún más eficaz porque se asocia con la postura reflexiva" (Perrenoud, 1999:11).

La búsqueda de la formación de un profesional, con una lógica que permita una confrontación creativa ante las situaciones cambiantes y problemáticas, es una demanda en el contexto educativo actual. Dicha formación debe ser concebida como un proceso activo de interacción, donde la reflexión significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a una enseñanza adecuada desborda a las instituciones de educación superior.

Los estudiantes se encuentran desprovistos de fundamentos teóricos y herramientas didácticas para enfrentar el trabajo en el aula y para realizar una reflexión de su propia práctica.

Por lo tanto, es imprescindible que los docentes incorporemos nuevas propuestas de enseñanza en las que los alumnos, se sientan protagonistas en su proceso de formación. Los cambios obligan a revisar nuestras prácticas ante las condiciones en que se produce la docencia. Según Zabalza, algunas de esas transformaciones institucionales ejercen impacto en la planificación y el desarrollo de la enseñanza. Para los profesores universitarios, considerar que el estudiante se encuentra en un período de formación, de aprendizaje es fundamental. "Dado que nuestra formación e identidad como profesionales se ha construido en torno a los contenidos científicos de nuestra asignatura [...] Pero esta dimensión personal de cómo los alumnos aprenden [...] resulta algo ajeno y fuera de nuestro espacio de preocupaciones y saberes" (Zabalza, 2002: 8).

En esta necesidad de tomar en consideración los procesos vinculados al enseñar, pero también al aprender, el autor señala "[...] La idea básica a este respecto es concebir la Universidad como "institución de aprendizaje" frente a la idea más general de verla como "institución de enseñanza" (Zabalza, 2002: 8).

Con respecto a las prácticas de aprendizaje, "[...] el objetivo de una formación universitaria [...] es precisamente proporcionar los elementos de análisis reflexivo susceptible de ayudar a identificar las contribuciones psicológicas presentes en los

debates relativos a elecciones pedagógicas" (Amigues, Zerbato-Poudou, 1999: 51).

## LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y SU FORMACIÓN DIDÁCTICA

La creciente preocupación por la formación didáctica de los profesores universitarios, en especial los formadores de docentes, los futuros docentes y graduados de nuestra facultad "[...] debe centrarse en la necesidad de producir en ellos cambios conceptuales [...] de modo de lograr desarrollar su capacidad para traducir los principios fundamentales del discurso didáctico en un proyecto y una práctica pedagógica" (Camilloni, 2007: 43).

La necesidad de construir una didáctica con condiciones que garanticen su legitimidad como disciplina, implica repensar los supuestos que están arraigados en los docentes para orientarlos en mejorar sus prácticas.

De esta manera, Camilloni define la didáctica como disciplina teórica,

"[...] que se ocupa de estudiar la acción pedagógica, es decir, las prácticas de la enseñanza, y que tiene como misión describirlas, explicarlas y fundamentar y enunciar normas para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores [...] es una teoría necesariamente comprometida con prácticas sociales orientadas a diseñar, implementar y evaluar programas de formación, a diseñar situaciones didácticas y a orientar y apoyar a los alumnos en sus acciones de aprendizaje, a identificar y a estudiar problemas relacionados con el aprendizaje con vistas a mejorar los resultados para todos los alumnos y en todos los tipos de instituciones" (Camilloni, 2007: 22).

Las propuestas didácticas de los docentes formadores, se presentan en muchos casos, sustentadas en la didáctica ordinaria o del sentido común, en tanto se manifiesta como "[...] la expresión de concepciones en las que las culturas han dejado sucesivamente su impronta. En ella se manifiestan ideas acerca

de cómo se produce la transmisión de conocimientos y su aprendizaje, del papel de los docentes en esa relación y de la visión optimista o pesimista de cada época y situación social que se expresan claramente en las ideas circundantes con respecto a la educación" (Camilloni, 2007: 48).

Estamos frente a una situación construida, que no admite la discusión, por tal motivo con escasas posibilidades de cambio, la rigidez que la caracteriza impide reconocer y analizar los conflictos. En tanto, los docentes explican sus decisiones sobre las prácticas de enseñanza desde las representaciones construidas a partir de sus experiencias, sin confrontar con la teoría didáctica ni sentir la necesidad de capacitación.

Es preciso revisar la presencia de creencias tanto optimistas como pesimistas en el discurso docente e incluso en los proyectos educativos y planes de estudio, en los cuales se expresan objetivos y metas que pretenden lograr alumnos que se conviertan en profesionales docentes reflexivos, mientras los docentes no han facilitado dicho proceso.

Según lo expresado, el docente no se interroga sobre la teoría que sostiene su modelo de enseñanza, definido como "[...] un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo (curso de estudios a largo plazo), para diseñar materiales de enseñanza en las aulas. [...] la tarea de selección de modelos es compleja y las formas de enseñanza "buena" son numerosas según los objetivos" (Joyce y Weil, 1985: 11).

Históricamente se le ha exigido formación didáctica a los docentes que desempeñan su actividad en otros niveles del sistema educativo y no así al profesor terciario y/o universitario, asociado a la producción de conocimientos. Esto expresa los dilemas que se suscitan en el ámbito de formación de los docentes.

En palabras de Camilloni (2007:45) "[...] la formación docente debería ser coherente con las concepciones que se procura que él desarrolle y ponga en práctica en el ejercicio profesional".

El saber del geógrafo es diferente al del profesor de Geografía, en este caso la enseñanza es entendida como profesión, que debe atender al conocimiento del contenido y de las metas curriculares, al conocimiento de la enseñanza y al conocimiento de los alumnos. Esto implica que asuma, de manera significativa no sólo la enseñanza de su disciplina sino también su desarrollo profesional.

#### EL CURRÍCULUM Y LOS PROFESORES

La instancia de reforma de los Planes de Estudios de las carreras de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas, refleja las teorías, concepciones, creencias, valores de los diferentes actores, entre otros.

Es en la fundamentación del Plan de Estudios de la carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, 2009 donde se propone "responder a la necesidad de adecuar la oferta de esta casa de estudios a las demandas académicas, pedagógicas y de investigación actuales, en el campo de la ciencia geográfica.[...] concebido para formar docentes e investigadores capaces de interpretar e intervenir en las diversas realidades espaciales en el marco de las actuales corrientes de pensamiento de la ciencia, brindando una formación epistemológica que propicie la creatividad, la crítica y el compromiso científico".

En esta nueva propuesta curricular de la Carrera de Profesorado en Geografía, se complementa la formación específica en Geografía para la docencia e investigación, para profesionales geógrafos competentes que puedan desempeñarse con idoneidad frente a las demandas sociales y pedagógicas actuales.

Con respecto al perfil del título, tal lo expresado en el Plan de Estudios, el graduado deberá ser capaz de:

- Desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas en el conocimiento de la Geografía, a partir de la articulación entre la formación profesional y la realidad socio-educativa en la que se encuentra inserto el egresado.
- Concretar proyectos de investigación educativa en el marco de la ciencia geográfica y de las ciencias sociales.
- Abordar el análisis del espacio geográfico en forma integrada, teniendo en cuenta la interacción de elementos constitutivos socio-territoriales.
- Ejercer como profesional crítico y comprometido con la problemática social y con destinatarios sujetos de derecho, orientando su acción a la formación integral y a la comprensión de las manifestaciones espaciales de los procesos sociales.

En tanto, según los alcances del Título, el egresado estará formado para:

- Diseñar, planificar, coordinar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía en los diferentes niveles del Sistema Educativo (nivel secundario, terciario y universitario).
- Diseñar, planificar, coordinar y evaluar proyectos institucionales de enseñanza y de aprendizaje en Geografía y su área de conocimiento, en los diferentes niveles del Sistema Educativo.
- Diseñar, planificar, conducir y evaluar proyectos de investigación educativa y disciplinar en Geografía.
- Coordinar, participar e intervenir en equipos de investigación y/o extensión interdisciplinarios.

La estructura del Plan de Estudios está organizada en campos básicos de conocimiento que a continuación se definen;

- a. Formación General: tendiente a desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el espacio y el tiempo y su contexto, para la actuación profesional en contextos socioculturales diversos.
- b. Formación Específica: tendiente al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, destinada a los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo, en el marco de la diversidad social e individual y de contextos concretos.
- c. Formación Docente: orientada al aprendizaje de capacidades relacionadas con la enseñanza y transmisión de la cultura mediante la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales.
- d. Prácticas: destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

En nuestro ámbito académico, el Plan de Estudios es un texto curricular, producto de la participación y discusión de los diferentes claustros del Departamento de Geografía. Por lo tanto, es un proyecto que supone acuerdos que se sustentan en fundamentos institucionales, políticos, sociales, culturales, epistemológicos y didácticos.

Las intenciones educativas expresadas en el diseño curricular regulan la tarea del profesor, en especial la formulación de objetivos, perfil y alcances del título, contenidos mínimos de las asignaturas, entre otros. Sin embargo, el nivel de especificación y el tipo de prescripción varía según el caso, el docente hace su interpretación y toma decisiones que se materializan en sus propuestas didácticas (Cols, 2007).

En relación a las visiones acerca de la enseñanza y el currículo, Cols dice "[...] destacan el carácter situado, complejo y singular de los problemas educativos. En este sentido, resulta capital el aporte de Schwab (1973). Para él, la enseñanza es una actividad más práctica que técnica, que involucra un flujo constante de situaciones problemáticas que demandan a los profesores la formulación de juicios sobre cómo aplicar de la mejor manera posible sus ideas, principios y valores educativos generales a la práctica del aula [...] exige reflexión, deliberación y construcción de consensos en el marco de las instituciones educativas" (Cols, 2007: 109).

Los cambios curriculares no significan transformaciones en las acciones pedagógicas, la complejidad de dicha acción es multidimensional y contempla determinaciones biográficas, epistemológicas, sociohistóricas, institucionales, curriculares, grupales e interpersonales, culturales. Las determinaciones curriculares son una de las dimensiones que intervienen en la acción del profesor.

El Plan de Estudios delimita los puntos de partida, las posibilidades, las intenciones, las propuestas formalizadas y la estructura o matriz desde la que se concretarán las prácticas de enseñar y de aprender. Pero no garantiza en sí misma buenas prácticas de enseñanza de los docentes, buenas prácticas de aprendizaje de los alumnos, buenas prácticas de gestión curricular al interior de la carrera y buenas prácticas académicas de la institución. Entonces, es importante tanto la definición como el seguimiento y la evaluación curricular del mismo.

Cuando se define el perfil del alumno no sólo se refiere al desarrollo del conocimiento científico sino también a las estrategias de enseñanza y aprendizaje como profesional crítico y comprometido con la realidad educativa y las problemáticas socio- territoriales.

Sin embargo, después de haber transitado por las diferentes asignaturas, los conocimientos más importantes que deben estar presentes en la formación de un profesor crítico y reflexivo como los específicos de la materia que va a enseñar, el conocimiento pedagógico sobre la organización y funcionamiento del aula y de las instituciones educativas, conocimiento del currículo, de los alumnos, del contexto educativo entre otros, aparecen fragmentados y los estudiantes manifiestan sus dificultades para la integración. Esta situación se diagnostica en la Cátedra Didáctica de la Geografía en estudiantes avanzados de la carrera.

En síntesis, la formación de grado es una actividad compartida por todos los docentes que participan de ella, no es sólo responsabilidad de los docentes de las prácticas. Es por ello que debe contar con instancias de análisis, reflexión y experiencias en el transcurso de toda la carrera.

Entonces, sería ineludible el trabajo colaborativo entre docentes de las áreas de formación disciplinar, de formación docente y prácticas, para facilitar la descripción y explicación de la práctica y así establecer principios para mejorarla.

## LA ENSEÑANZA Y LOS PROFESORES FORMADORES DE DOCENTES

Para Basabe y Cols, la enseñanza es "[...] la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional. Se inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos [...] ella misma es devenir, duración, transformación" (Basabe y Cols, 2007: 141). Cada acción es intervención y puesta en escena de las actividades, en la que el sujeto le atribuye un significado y la capacidad de reflexión para volver sobre el propio acto.

En relación con lo planteado por Jackson, existe una diferenciación entre las acciones preactivas y las acciones interactivas que contribuye a la comprensión en el cómo se concibe y planifica la tarea previa al desarrollo de la clase y las que se llevan a cabo en la realidad compleja en el aula. En tanto, las acciones post-activas, donde el análisis y evaluación de los momentos anteriores se concretan procesos de construcción del conocimiento profesional.

Las incertidumbres asociadas a la enseñanza están presentes en las reflexiones sobre las acciones llevadas a cabo en la fase preactiva y post activa, donde se ponen en diálogo las teorías científicas y su propia práctica. Para Jackson, una de las principales incertidumbres es "la comprensión o el dominio de la materia enseñada por parte de los alumnos" (Jackson, 2002: 82). Si bien no es la única inquietud, o quizás no resulte tan problemática para todos los docentes, es muy significativa en relación a los interrogantes que facilitan explicitar sus preocupaciones.

Cuando el docente planifica se encuentra entre la lógica del proyecto y la lógica del acto, debe pensar la acción didáctica por anticipado, con todo lo que ella implica, interacciones, resistencias, problemas, representaciones de los alumnos, entre otras. Esta actividad propia del docente genera tensiones que pueden provocar rupturas y demandan decisiones en el seno de los fenómenos.

Como lo expresan Basabe y Cols (2007), la complejidad es el carácter que define la actividad de enseñanza, citando en su análisis a los autores Ardoino (2005) en relación al concepto y su utilización y Morin (1990), en función del entramado de acciones, interacciones y retroacciones, entre otros. Si se considera el concepto de enseñanza vinculado al triángulo didáctico, con sus componentes y los respectivos sectores de la elaboración de los contenidos, de las interacciones didácticas y de las estrategias de apropiación surgen los problemas. Dichos problemas o dificultades permiten descubrir diferentes tipos de docentes, pero la presencia del que se centra sólo en su relación con el saber académico es considerable. En alumnos que se forman para ser docentes, se desvaloriza su función a partir de la construcción de una representación de su referente pedagógico.

El docente formador necesita desarrollar competencias profesionales que no posee para interpretar la complejidad del contexto educativo. Su relación con el saber debe facilitar otras acciones pedagógicas para no simplificarla a la clase tradicional, con algunos interrogantes a los alumnos para tener la certeza que aprenden.

Es imprescindible un espacio de reflexión siguiendo las ideas de Tardif (2004) con preguntas que permitan pensar en el profesor universitario. ¿Qué saberes poseen exactamente?, ¿son "meros" transmisores de saberes?, ¿producen uno ó más saberes en el ámbito de su profesión?

Las respuestas a estos interrogantes que se plantean no son tan evidentes y parecen esbozar una relación problemática entre los profesores y los saberes.

El contraste entre las visiones acerca de la naturaleza de la práctica (Cols, 2009) se explica a través de las concepciones que expresan la relación entre teoría y práctica. La racionalidad técnica, como uno de los enfoques presenta las siguientes características:

- aplicación del conocimiento a decisiones de tipo instrumental
- determinación con precisión de los problemas
- organización de la acción a partir de un conjunto preespecificado de reglas
- definición de la lógica medios-fines
- escisión entre concepción y ejecución de la tarea.

Las mismas identifican las prácticas de docentes que han centrado su enseñanza en los saberes científicos, sin interrogarse en relación al aprendizaje de los alumnos.

Mientras en la práctica reflexiva;

- los fines son confusos y conflictivos
- cada situación es única e inestable
- los problemas se definen con lentitud, implican un encuadramiento de la situación.
- existen componentes indeterminados en la práctica.

En esta perspectiva, la teoría y la práctica en su relación dialéctica se integran a través de la reflexión y la acción, que implica no sólo la interpretación y comprensión sino también las situaciones concretas, que posibilitarán las acciones para la transformación.

Entre las particularidades que presenta la acción del profesor, Basabe y Cols sostienen que "la enseñanza enfrenta al docente a un flujo constante de situaciones inéditas, complejas, que tienen lugar en escenarios relativamente inciertos" (Basabe y Cols, 2007: 149). Entienden a la enseñanza como una actividad "práctica", pero no como sinónimo de instrumental, concreto u operativo. Dicha perspectiva tiene sus inicios en los aportes de Dewey (1967), pues su principio de aprender mediante la acción no sólo trata la enseñanza como práctica, sino la formación docente como actividad de investigación que estimule actitudes.

Así lo plantean las autoras citadas en el párrafo anterior: "en toda práctica es posible reconocer espacios indeterminados, lo cual pone en cuestión la imagen del profesional como técnico que traslada sin más una serie de reglas derivadas de un conjunto de principios científicos". Da cuenta de la incertidumbre que provoca en el docente superar el supuesto, que lo práctico es meramente técnico e instrumental (Basabe y Cols, 2007: 149-150).

Según Schön, "podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente [...] nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que, en casos como éste, estamos reflexionando en la acción" (Schön, 1992: 37).

La diferenciación entre la reflexión y el conocimiento en acción proporciona la comprensión de la articulación. "Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción. En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experiencia in situ y a pensar más allá, y esto afecta lo que hacemos, tanto en la situación inmediata como quizás también en otras que juzgaremos similares" (Schön, 1992: 39).

El carácter reflexivo nos enfrenta con el problema y de esta manera a un modo de pensar diferente. Los problemas deben ser construidos y dar sentido a la situación incierta. Cuando analizo el problema vuelvo a redefinir el problema, hay interacción permanente, el trabajo es recursivo (Schön, 1992).

Esta perspectiva epistemológica superadora abre el camino hacia la reflexión como competencia que orienta hacia la profesionalización del docente. "[...] cuanto más se va hacia una práctica reflexiva (Schön, 1994,1996), más se convierte el oficio en una profesión por completo, a la vez autónoma y responsable

(Altet, 1994; Perrenoud, 1994c, 1996c,m), más las prácticas tradicionales cambian de sentido y de lugar. Ya no son el alfa y el omega de la enseñanza, sino componentes, entre otros, que corresponden a un nivel de partida, a sobrepasarlos en cuanto se tienen los medios" (Perrenoud, 2007:150).

También Zeichner brinda sus aportes definiendo al docente como "profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza – aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participen en el proceso educativo" (Zeichner, 1995: 422).

Investigar las acciones desde una reflexión crítica, procura clarificar las suposiciones y las finalidades y propósitos y juzgar las consecuencias educativas que conlleva una acción.

Por último, la enseñanza entendida desde una visión crítica, construida socialmente en un contexto histórico, social, cultural, político e institucional, con valores e intenciones, debe analizarse desde los intereses, las demandas, los significados y condicionamientos. Todos los contextos actúan en simultaneidad, de este modo configuran las dimensiones de la enseñanza que expresan su grado de complejidad.

#### DE LA DIDÁCTICA GENERAL A LA DIDÁCTICA ESPECÍFICA

Durante la formación docente en el profesorado en geografía se deben integrar la teoría y la práctica, pues ambos aspectos han transitado caminos separados a lo largo del desarrollo del plan de estudios.

En este proceso, los estudiantes deben relacionar e integrar la teoría aprendida en las materias específicas de geografía y las vinculadas con lo didáctico para comenzar su tarea como profesionales de la enseñanza de la geografía.

Tal como expresa Benejam "el hecho de Enseñar algo a alguien, exige que el profesor tome una serie de decisiones (sobre el contenido, el método, las estrategias de aprendizaje, los materiales, etc.). La Didáctica tiene por objeto que el enseñante decida de manera consciente, responsable y pertinente. Para ello la didáctica indaga en el estudio de la teoría y en el contexto práctico donde opera" (Benejam, 2001:62).

Las palabras de la autora reflejan la necesidad de que los futuros profesores tengan una continuidad en su formación. Esto es, continuar el trabajo iniciado en Práctica Educativa II (Didáctica Especial), para poner en práctica durante la Residencia Docente la integración de los contenidos específicos y los pedagógicos.

Por ello es que en los lineamientos de la cátedra Práctica Educativa II (Didáctica Especial), se pretende la formación de un docente que desde la óptica de "la didáctica erudita" actuará fortalecido en lo didáctico y en la afirmación y recuperación de la geografía. La exigencia de actualización en ambos campos y ante los cambios vertiginosos del conocimiento y del mundo actual aparece como central. Pensando en un docente reflexivo y transformador, en esta cátedra se trata de construir conocimiento. La postura se orienta a generar en los practicantes la capacidad de observación, análisis y resolución de problemas que le permitan un desempeño acorde a los requerimientos de la profesión y un mejoramiento de su práctica en la línea de acciones donde ellos y en marcos institucionales, son los que revisan, autocomprenden y proponen. Ya no serán meros ejecutores de ideas, innovaciones y teorías ajenas, que no han pasado por su análisis.

En la actualidad, el conocimiento geográfico y la producción académica del mismo son tan ricos que es imposible que los profesores noveles y los experimentados tengan un conocimiento exhaustivo de toda la ciencia. En este sentido Gvirtz y Palamidessi reflexionan,

"Lo cierto es que la tarea del docente ya no puede basarse en el rol de almacenador del saber. La enseñanza ya no tiene cómo afirmarse sobre el monopolio de la verdad (científica, política o moral) y de la información. No es por el refuerzo de ese rol tutelar y vigilante, que en el pasado se arrogaba, que la escuela podrá repensarse. El docente-enciclopedia y el docente-custodio de los valores incuestionables se han ido para siempre; su rostro se ha disuelto. El docente no sabe todo ni puede saberlo. Pero no por esto debe refugiarse en el tranquilizador rol de docente-consejero psicológico que comprende y protege a sus alumnos de los males del mundo. El docente, en su

inestable relación con el saber y con las tradiciones sociales valiosas, puede ayudar a sus aprendices a enfrentar nuevos problemas. Para hacerlo, precisa estudiar, reflexionar y revisar sus prácticas" (Gvirtz y Palamidessi, 2006:273).

La idea que los autores nos brindan permite construir un perfil profesional que sea capaz de revisar sus prácticas a lo largo de todo su ejercicio docente. Es por esto que durante el transcurso de la práctica docente, los estudiantes deberían incorporar esta metodología de trabajo y no creer que al finalizar las prácticas se termina la materia y se cierra el concepto de ellas. El desarrollo de esta área debe brindar herramientas para que los futuros docentes, reconozcan la existencia de esquemas prácticos de acción y esquemas teóricos, construidos durante su historia biográfica.

En las prácticas una vez que los estudiantes ingresan al sistema, como sujetos que se integran a configuraciones sociales que les preexisten, con pautas de funcionamiento establecidas, construidas históricamente; brindan pocas posibilidades de adaptación, lo que significa que la socialización laboral condiciona fuertemente el ejercicio docente de los jóvenes graduados.

Como se ha expresado en líneas anteriores todo profesor debe estar actualizado y conocer en profundidad los fundamentos epistemológicos de la ciencia que pretende enseñar. Al decir de Perrenoud (2007), la lucidez profesional consiste en saber cuando se puede progresar individualmente o en equipo, o cuando resulta más conveniente exigir nuevos recursos de autoformación: lectura, consulta, resultado de proyecto, supervisión, investigación-acción o aportes de formadores.

Los geógrafos no debemos perder la mirada en un solo enfoque de las problemáticas socioterritoriales. Nuestra esencia, como científicos sociales, es intentar comprender la sociedad desde múltiples perspectivas. Según la problemática a abordar, la escala de análisis requerida, la interpretación del problema puede centrarse en la dimensión social, cultural o natural y las relaciones que la sociedad ha organizado.

"[...] La introducción de la sociedad supone sustituir el clásico binomio geográfico hombre-medio. La Geografía es geografía social, y los fenómenos y problemas geográficos sólo pueden ser entendidos y explicados desde la sociedad, incluso los de carácter físico- natural. No hay dos geografías, una física y otra humana. Sólo hay una geografía, social, interesada en los problemas sociales, incluidos los que afectan al entorno físico. [...] La indagación geográfica se presenta, por ello, de modo obligado, en tres esferas que operan como tres instancias separadas del espacio social: la esfera material la esfera social y la esfera individual. Explicar el espacio social supone entender las relaciones que se establecen entre las tres instancias, los modos en los que los agentes individuales, actores directos de las experiencias espaciales, operan en el mundo material tangible, y la forma en que la instancia social interviene y actúa sobre los agentes individuales y es afectada por ellos, así como el modo en que la propia instancia social regula el desarrollo de la esfera material [...]" (Ortega Valcárcel, 2004: 25-26).

Además de actualización académica respecto a la ciencia que enseñamos, la formación profesional incluye otras variables que deben, a nuestro entender interrelacionarse. En tal sentido Souto expresa,

"Entendemos por formación un proceso de desarrollo, una dinámica personal en la cual la persona adulta va encontrando nuevas formas de responder desde sí mismo a las necesidades del desempeno profesional. Es un camino de construcción de la propia trayectoria profesional. Es un camino de construcción de la propia trayectoria profesional a lo largo de la vida, para encontrarse en mejores condiciones para afrontar las funciones y tareas propias de la profesión, al mismo tiempo que para construir su identidad profesional. Es decir que la formación es comprendida por nosotros como un proceso de auto y de interformación y no como efectos en el sujeto de un proceso hetero-determinado. Las relaciones con los otros, las situaciones grupales y los formadores son mediaciones necesarias para una formación así entendida que permiten, facilitan los procesos de formación en el sujeto adulto" (Souto, 2004:114-115).

#### REFLEXIONES FINALES

Es preciso repensar nuestras prácticas docentes para descubrir que aspectos dejamos de lado cuando enseñamos. La autocrítica, la evaluación por parte de los estudiantes en el transcurso del dictado de la materia y al final de la misma, permiten construir una agenda curricular renovada. De este modo, se propone una responsabilidad compartida por todos los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las clases los convierte en sujetos con capacidad de tomar decisiones para adoptar una postura crítica y reflexiva.

Desde la enseñanza de la geografía, en el marco de las ciencias sociales, el aula debe ser un espacio donde se estimule la apertura de enfoques disciplinares. Esta práctica estimulará y proporcionará a los estudiantes, ciudadanos formadores, mayores posibilidades de observar la realidad críticamente; e intervenir en ella siendo conscientes que su accionar es clave, como el de todos los sujetos que se constituyen como agentes de la historia social, la cual estamos construyendo día a día. Los docentes son los principales actores en este cambio de apertura de enfoques. Cada uno de los que ya participamos de una u otra forma en esta renovación de las ciencias sociales tenemos un gran compromiso principalmente en su enseñanza.

"Ningún avance puede realizarse sin una representación compartida de las competencias profesionales que están en el corazón de la cualificación, las que conviene mantener y desarrollar, y de las cuales los profesionales deben dar explicaciones. Ayudar a formular y a estabilizar una visión clara del oficio y de las competencias es una función principal –subestimada – de referenciales de competencia. Así pues, no son instrumentos reservados a los expertos, sino medios, para los profesionales, para construir una identidad colectiva" (Perrenoud, 2007: 154).

La exigencia de actualización en los campos didáctico y científico aparece como central, ante los cambios vertiginosos del conocimiento y de la sociedad contemporánea. Pensando en un docente reflexivo y transformador desde esta área de formación se busca construir conocimiento.

La formación implica reflexionar de manera permanente acerca de las múltiples tareas, funciones y dimensiones del rol docente. La complejidad de la tarea docente no debe opacar la necesidad de centrar el trabajo como profesor en su principal función, que es la de la enseñar, en este caso, geografía.

El profesor debe tomar decisiones para demostrar sus capacidades profesionales. Estas capacidades son enumeradas por Hernández Cardona de la siguiente manera: "Debe conocer a fondo las características de las ciencias que tipifican el área; debe tener capacidad para transponer el conocimiento científico en clave comprensiva para sus alumnos; debe tener capacidad para desarrollar sus conocimientos sobre las ciencias del área a partir de objetos de estudio singulares del entorno o bien sobre fenómenos de actualidad; debe conocer y dominar técnicas y metodología de las ciencias del área para aplicarlas en una dimensión de contenidos procedimentales; debe desarrollar capacidad creativa para afrontar las más diversas situaciones; debe poseer conocimientos de tipo psicopedagógico y más concretamente sobre didáctica de las ciencias sociales" (Hernández Cardona, 2005: 60).

Por último, consideramos que toda práctica es reflexiva, en el sentido de actuar y reflexionar sobre la acción, que consiste en pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hacemos, en lo que hemos hecho. Esto invita a una reflexión más metódica, a la voluntad de aprender de la experiencia y transformar su práctica (Perrenoud, 2007).

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- AMIGUES, R. y ZERBATO-POUDOU, M. T. (1999). Las prácticas escolares de profesional docente. Política, investigación y práctica. Madrid, Akal.
- BASABE, L. y COLS, E. (2007). "La enseñanza". En CA-MILLONI, A. y otras, *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- BENEJAM, P. (2001). "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado". En ARRONDO, C. y BEMBO, S (comp.). (2001). La formación docente en el profesorado de Historia. Rosario, Homo Sapiens.
- CAMILLONI, A. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires, Paidós.
- COLS, E. (2007). "Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo". En CAMILLONI, A. y otras, op.cit.
- COLS, E. (2009). "Apuntes del Seminario Teorías y Modelos de la enseñanza en el nivel superior". FCH. UNLPam.
- GVIRTZ, S. y PALAMIDESSI, M. (2006). El ABC de la Tarea Docente: Currículum y Enseñanza. Buenos Aires, AIQUE.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia. Barcelona, Grao.
- JACKSON, P. (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires, Amorrortu
- JOYCE, B. y WEIL, M. (2002). Modelos de enseñanza, Buenos Aires, Gedisa
- LEDUC, S. y NIN, M. (2007). "El proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de formadores. Análisis de la situación en el profesorado en geografía". Ponencia publicada en CD I Jornadas de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Santa Rosa. UNLPam.

- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2004). "La geografía para el siglo XXI." En Romero J. (2004) Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Editorial Ariel.
- PERRENOUD, P. (1999). Construir competencias desde la escuela. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- PERRENOUD, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Grao.
- SANJURJO, L. (2005). La Formación Práctica de los Docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- SOUTO, M. (1998). "La observación de los grupos de aprendizaje". Facultad de Filosofía y Letras UBA, Mimeo.
- SOUTO, M. (2004). "La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases". En Educación, Lenguaje y Sociedad Vol II Nº 2. Argentina, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.
- TARDIF, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional, Madrid, Narcea.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós.
- ZABALZA, M. (2002). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid, Narcea.
- ZEICHNER, K. y LISTON, D. (1999). "Enseñar a reflexionar a los futuros docentes". En PÉREZ GÓMEZ, A., BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, F. (eds.). Desarrollo, aprendizaje y evaluación. México, FCE.



## Geografía cultural Un recorrido teórico a través de autores contemporáneos¹

Stella Maris Shmite María Cristina Nin

 $^1$  Una versión preliminar de este capítulo fue publicada en Revista Huellas N° 11(2007). Instituto de Geografía-FCH-UNLPam. Buenos Aires, Miño y Dávila

## INTRODUCCIÓN

El propósito del presente capítulo se sustenta en la búsqueda de respuestas sobre qué conceptos estudia la geografía hoy y cómo su objeto de estudio se articula con las dimensiones culturales del nuevo orden mundial. Para definir las particularidades de la sociedad contemporánea, resulta inevitable reelaborar los conceptos y discutirlos para luego aplicarlos en la docencia y en la investigación.

El objeto de estudio de la geografía, el espacio geográfico, es reinterpretado y reconceptualizado en el contexto de la nueva geografía cultural. Se revisan conceptos como paisaje, territorio, territorialidad, lugar, desterritorialización, comunidad.

Las Ciencias Sociales, y la Geografía como tal, se nutren de nuevas perspectivas de análisis y utilizan renovados conceptos, los que funcionan como categorías analíticas de pensamiento para comprender y explicar las configuraciones espaciales del mundo actual.

En el siglo XXI, la geografía adquiere una nueva dimensión. Esta se caracteriza por avances teóricos que intentan explicar la problemática social, siempre manteniendo su especificidad disciplinaria. De este modo, la geografía actual utiliza todo el bagaje teórico-metodológico para resignificar los conceptos tradicionales a través de nuevas perspectivas.

El objeto de estudio, es decir, el espacio geográfico, es un espacio social que será interpretado teniendo en cuenta los procesos sociales actuales e históricos, que interactúan y construyen/reconstruyen ese espacio geográfico. El geógrafo Milton Santos escribió que la definición de espacio es una de las tareas más difíciles, dependiendo de esa definición el buen resultado de los análisis de situación y de los enfoques prospectivos.

Propone Santos, una definición que es operacional y al mismo tiempo fundada en lo real,

"El espacio está formado por dos componentes que interactúan continuamente: a) la configuración territorial, es decir, el conjunto de datos naturales, más o menos modificados por la acción consciente del hombre, a través de sucesivos "sistemas de ingenierías"; b) la dinámica social o el conjunto de relaciones que definen una sociedad en un momento determinado.

La configuración territorial o configuración espacial está conformada, tal como ya describimos, por la disposición de los elementos naturales y artificiales de uso social sobre el territorio: plantaciones, canales, caminos, puertos y aeropuertos, redes de comunicación, edificios residenciales, comerciales e industriales, etc. En cada momento histórico, varía la disposición de esos objetos sobre el territorio [...]. La dinámica social es planteada por el conjunto de variables económicas, culturales, políticas, etc. que a cada momento histórico dan un significado y unos valores específicos al medio técnico creado por el hombre, es decir, a la configuración territorial" (Santos, 1996: 105-106).

La posmodernidad está acompañada de una transformación profunda del espacio geográfico. Hoy se utilizan expresiones como "espacio virtual" para definir una red mundial de comunicaciones instantáneas, donde a los individuos les resulta difícil "localizarse", en el sentido de arraigarse a un lugar, porque están cada vez menos relacionados con su entorno inmediato, pero cada vez más inmersos en una red virtual global. La revolución técnica de los transportes y las comunicaciones ha transformado profundamente la organización del espacio geográfico y, principalmente, la percepción que los individuos tienen del espacio. De esta transformación da cuenta en forma muy detallada, Castells en "La era de la información. Economía, sociedad y cultura".<sup>2</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> CASTELLS, M. (1999). La era de la información. Economía sociedad y

Para comprender estas transformaciones del espacio, resulta inevitable avanzar en la construcción de nuevas perspectivas y nuevos conceptos que, a los geógrafos, nos permitan abordar las nuevas realidades. En un trabajo reciente, Ortega Valcárcel sostiene que:

"El espacio como producto social es un objeto complejo y polifacético: es lo que materialmente la sociedad crea y recrea, con una entidad física definida; es una representación social y es un proyecto, en el que operan individuos, grupos sociales, instituciones, relaciones sociales, con sus propias representaciones y proyectos. El espacio se nos ofrece, además, a través de un discurso socialmente construido, que mediatiza al tiempo que vincula nuestra representación y nuestras prácticas sociales. Es un producto social porque sólo existe a través de la existencia v reproducción de la sociedad. Este espacio tiene una doble dimensión: es a la vez material y representación mental, objeto físico y objeto mental. Es lo que se denomina espacio geográfico" (Ortega Valcárcel, 2004: 33-34).

La definición anterior tiene una gran riqueza de contenidos y, por esa razón, permite introducirnos en las nuevas miradas geográficas devenidas de lo que se denomina el "giro cultural" de la geografía. En términos generales la geografía ha transitado por distintas perspectivas teórico-metodológicas, las cuales no son contradictorias sino complementarias. Claval sostiene la existencia de tres perspectivas que han sostenido las investigaciones geográficas. En la perspectiva naturalista, el espacio

cultura. Vol I, II y II. México. Siglo XXI editores S.A. En está obra, compuesta de tres tomos, el autor nos habla de la sociedad de la información y explica que la información en el sentido más amplio, es decir como comunicación del conocimiento, ha sido fundamental en todas las sociedades. En contraste, el término informacional indica el atributo de una forma específica de organización social en la que la generación, el procesamiento y la transmisión de la información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder, debido a las nuevas condiciones tecnológicas de la sociedad actual. Esto último, es lo que desarrolla exhaustivamente el autor, por eso quizá el libro debió llamarse "La era informacional". Pero M. Castells, no obstante, lo denominó "La era de la información" porque los títulos no son más que mecanismos de comunicación, dice este sociólogo catalán.

estudiado no era abstracto ni geométrico sino que estaba formado por los ecosistemas existentes en la superficie de la tierra. La perspectiva funcionalista incluía tres niveles: redes sociales, redes de comunicación y red de establecimientos humanos; de este modo, la estructura del espacio se encontraba dispuesta en capas sin que se pudieran diferenciar los distintos niveles entre sí (Claval, 2002). Estas dos perspectivas no permitían el análisis del individuo y sus acciones. Según el mismo autor, como tercera perspectiva:

"el enfoque cultural corrige estas orientaciones: al concebir el espacio como una escena donde los seres humanos se ofrecen al espectáculo, representan papeles que los valorizan, los enriquecen o les aseguran ciertos poderes, tiene en cuenta al individuo y las iniciativas de que es autor. Nos hace descubrir el sentido que le dan los seres humanos a los decorados que los rodean y que, en gran medida, han construido. Nos hace entrar en el universo de sus valores y creencias, y aclara las estrategias que retienen en su vida social, política o cultural".

"Las tres perspectivas, abiertas por la geografía, acerca del espacio, no son contradictorias, sino complementarias. Hay que adoptarlas, una a una para medir todas las dimensiones de los hechos sociales en sus manifestaciones espaciales" (Claval, 2002:38).

#### HACIA UNA GEOGRAFÍA CULTURAL

La cultura, eje transversal y sustrato de la geografía cultural, tiene muchas definiciones. En este capítulo, coincidiendo con Hannerz (2002), se conceptualiza a partir de la combinación de tres supuestos. El primero: la cultura se aprende, se adquiere en la vida social. El segundo: la cultura está integrada formando un conjunto "encajado" en el espacio. Por último, la cultura la captamos, o nos llega, "empaquetada" en formas diversas, que difieren según el colectivo humano, y esos colectivos pertenecen a un territorio. Este último supuesto es el más afectado por la creciente interconexión global. Los territorios ya no pueden ser realmente contenedores de una única cultura, en la medida en que las personas se

desplazan con sus significados y los significados encuentran formas de desplazarse sin que las personas se muevan. De este modo, las diferentes experiencias y biografías de sus miembros se vuelven relevantes.

Las primeras conjeturas de cambio hacia la nueva geografía cultural se sitúan a mediados del siglo XX. Después de la Segunda Guerra Mundial, comienzan a desarrollarse análisis geográficos que se involucran en los problemas de la sociedad (pobreza, desigualdades, migraciones) y además, toman postura combinando la interpretación de las problemáticas con los saberes geográficos. Surgen así, la geografía radical, respaldada en gran medida, por geógrafos norteamericanos; y la geografía social, representada en sus inicios por geógrafos europeos. Aunque originadas en ámbitos académicos distintos, ambas perspectivas pronto se extendieron en todo el mundo. Tienen en común el análisis crítico y comprometido de la realidad social, tratando de dar respuestas a los interrogantes sobre las problemáticas de la sociedad contemporánea.

Estas formas de abordaje del espacio geográfico partieron de rutas paralelas y evolucionaron de igual modo, aunque con puntos de contacto cada vez más profundos. Según expresa Philo (1999), la geografía radical/marxista (con su atención puesta en la estructura social) y la geografía del comportamiento y humanística, es decir, la geografía social (con su atención puesta en la acción humana) se encuentran buceando en lo inmaterial,

"[...] toda la arquitectura del pensamiento marxista (el trabajo teórico orientado a desvelar las estructuras de las relaciones sociales ocultas vinculadas con el control sobre los medios de producción) consiste en traer a la conciencia del académico (y quizá también a la del oprimido) la realidad de las estructuras que son en sí mismas inmateriales (en el sentido que no son inmediatamente accesibles a la aprehensión sensorial humana) pero que tienen efectos materiales dramáticos en el bienestar o en otras formas de la vida cotidiana de las personas.

Para los geógrafos del comportamiento y para los geógrafos humanos (de forma más obvia todavía), la consideración de lo inmaterial resultó más evidente, ya que estos estudios estaban dispuestos a llevar

adelante investigaciones detalladas sobre el dominio sombrío de la percepción humana, del conocimiento, la interpretación, la emoción, los significados, los valores, creando una veta rica para la investigación, para la cual términos como mapas mentales y sentido de lugar eran de ayuda [...] el aspecto crucial es simplemente que el miedo a lo inmaterial se ha roto. Bajo todo tipo de formas, desde una diversidad de perspectivas y con una diversidad de motivaciones conceptuales, metodológicas, políticas y de otros tipos, lo inmaterial comenzó a ser liberado en los estudios de los geógrafos humanos" (Philo, 1999:87).

La nueva geografía cultural, denominada geografía humana contemporánea por Philo (1999), posee la potencialidad de facilitar la incorporación de todo un abanico de posibilidades teórico-metodológicas para abordar lo material y lo inmaterial. En este sentido, este autor sostiene la necesidad de promover,

- "[...] de forma activa, una geografía humana contemporánea que acompañe todo un abanico de posibilidades para tratar con lo material y lo inmaterial, lo social y lo cultural.
- [...] que la investigación en geografía humana incluya estudios que (extrayendo su inspiración de todo el movimiento del giro cultural) continúen abrazando lo material y lo social y, por lo tanto, resistiendo toda des-materialización y de-socialización dogmática de la disciplina" (Philo, 1999: 97).

Estas transformaciones en el modo de abordaje de las problemáticas del espacio geográfico que se inscriben en el giro cultural de la geografía, dan cuenta de cambios en el conjunto de las ciencias sociales y fundamentalmente, en el modo de interpretar "lo cultural" por parte de los científicos sociales. En el caso de la geografía, la orientación hacia el campo de la cultura ha desatado amplios debates durante las dos últimas décadas del siglo XX. Kramsch (1999) sostiene que la geografía cultural, vino a reorientar los principios de la escuela marxista norteamericana para adecuarlos a la nueva realidad política e ideológica,

"[...] geógrafos como Jackson, Cosgrove y Ley promoverían una visión activa de la cultura, vinculada con prácticas concretas imbricadas en una red de significaciones y de relaciones de poder con repercusiones directas en las esferas de la política ciudadana [...]. En lugar de ser vista como objeto estático o monolítico, la cultura, considerada como evento, llevaría una definición interactiva y dinámica, poniendo énfasis analítico en las relaciones complejas de dominación, oposición y reapropiación que caracterizan a las subculturas minoritarias en sociedades urbanas contemporáneas. [...] el concepto de cultura no sería visto como una categoría residual vis a vis con los análisis económicos más rigurosos. sino como el medio a través del cual se constituyen y se debaten cambios socioeconómicos más amplios" (Kramsch, 1999:55).

En los años noventa del siglo pasado, se profundizan y consolidan estudios que incorporan esta perspectiva cultural que incluye el análisis simbólico del paisaje, entendido como una compleja construcción simbólico-cultural. Jackson (1999) sostiene que como resultado de los debates dentro de las ciencias sociales, se identifican una serie de nuevas direcciones dentro de la geografía cultural, basados en enfoques ya existentes para la interpretación del paisaje,

- [...] las nuevas direcciones de la geografía cultural recurrieron a diversas tradiciones intelectuales, que iban desde la antropología y la teoría literaria hasta el feminismo y los estudios culturales contemporáneos, ensanchando así los límites de la geografía cultural" (Jackson, 1999:43).
- "[...] Como sostuvieron Cosgrove y Jackson: "si definiéramos esta nueva geografía cultural, sería contemporánea además de histórica (aunque siempre informada teórica y contextualmente); social además de espacial (aunque no limitada exclusivamente a temas de paisaje poco definidos); urbana además de rural, e interesada en la naturaleza contingente

de la cultura, en las ideologías dominantes y en las formas de resistencia a ellas" (Cosgrove y Jackson cit. en Jackson, 1999:43).

Existe una importante cantidad y diversidad de trabajos dentro de esta perspectiva renovada de la geografía. De acuerdo con Kramsch (1999), entre las nuevas herramientas interpretativas se desarrolla la teoría de la estructuración de Giddens, la revisión de la historiografía científica, el estudio de las localidades, la geografía del consumo, la geografía del género, las interpretaciones de la modernidad.

Ante esta diversidad de enfoques y metodologías de análisis, cabe preguntarse al igual que Luna Garcia (1999), si se trata de una "[...] ¿nueva geografía cultural o nuevas geografías culturales?,

"Los diferentes desarrollos epistemológicos y ontológicos en geografía en los últimos treinta años han dado lugar a un sinfín de nuevas geografías. El caso de la geografía cultural no es un caso aislado y lo podemos comparar a lo que ha pasado con la nueva geografía regional o la nueva geografía política. De hecho, los geógrafos han sabido recuperar las diferentes tradiciones geográficas anteriores a la geografía teorética y cuantitativa de los años cincuenta y sesenta para darles un nuevo cuerpo teórico enmarcado en el desarrollo general. La importancia del análisis de las variaciones sociales de cualquier acontecimiento social, así como los elementos de producción y consumo cultural, son temas fundamentales no sólo en geografía sino también en el resto de las ciencias sociales. [...] De hecho podemos ver más de una nueva geografía cultural o, mejor podríamos decir, que el componente cultural ha pasado a ser un parámetro más dentro del análisis geográfico" (Luna García, 1999:77).

Sostiene Claval (1999) que la geografía cultural es tan antigua como la geografía humana. Ambas se desarrollaron desde la última década del siglo XIX pero hoy asistimos a un renacimiento de la perspectiva cultural, el cual se vincula, no sólo a las

transformaciones del mundo actual, sino también a la apertura hacia las interpretaciones de la subjetividad. Este renacimiento, común al conjunto de las ciencias sociales, se produce a partir de la profunda reflexión en torno a la cuestión cultural que se desarrolla en las últimas décadas del siglo XX. A la luz de esta renovación, el mismo autor especifica algunos puntos fundamentales a tener en cuenta en la interpretación actual de la cultura,

- los hechos culturales son estudiados desde la óptica de la comunicación. La cultura está formada por informaciones que circulan entre los individuos y que les permite actuar. Esas informaciones se refieren a la sociedad, la naturaleza de los individuos y a las reglas que deben ser respetadas en las relaciones que establecen los individuos. La revolución de las comunicaciones ha trastornado la transmisión de los aspectos culturales tendiendo a uniformarse a nivel global pero, en sentido inverso, hay otros factores que actúan acentuando las características de las culturas a escala local;
- en este sentido, Claval afirma que la cultura es, ante todo, una realidad a escala local. Para comprender los procesos culturales verdaderamente significativos, los geógrafos se basan en la experiencia de la gente, en sus contactos, en sus formas de hablar. Es un hecho que las investigaciones se centralizan más sobre pequeñas comunidades que sobre realidades globales;
- las categorías que los individuos aplican para analizar lo real son también creaciones culturales. El universo en el que los individuos viven está estructurado por representaciones que son el resultado de su actividad individual y grupal. El orden social es culturalmente institucionalizado: todo agrupamiento social está constituido por un sistema de creencias y de ideologías que le dan sentido a los individuos y a la comunidad y, además, legitiman lo que está instituido;
- la cultura, como proceso inacabado llevado a cabo por individuos, es forjadora de identidades. La cultura da sentido a la existencia individual y grupal. Por lo tanto, la cultura incorpora valores y resulta indispensable para comprender las relaciones que dominan la vida de los grupos. Los individuos no dejan de instaurar nuevos valores,

de construir nuevas clasificaciones y de trazar nuevas fronteras. De este modo, los valores tradicionales, con fuerte carga unificadora (la fe en el progreso, el liberalismo, la tolerancia), dejan de ser atractivos. Por otra parte, al tiempo que se universalizan las técnicas culturales, las ideas se aferran al espacio y la territorialidad es uno de los elementos más importantes de las nuevas orientaciones del mundo social y político;

- los individuos no permanecen pasivos frente a la cultura y además, ésta es el vehículo que les ofrece posibilidades de apertura y crecimiento personal. En este sentido, por ejemplo, el dominio artístico se recrea y reproduce constantemente;
- Por último, Claval sostiene que:

"No se podría hacer de la geografía una ciencia social sin abordar el problema de la subjetividad ni de los valores. [...] Esto supone una mutación profunda de toda la geografía humana" (Claval, 1999:38).

## LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ETNOGRÁFICA COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA PARA LA GEOGRAFÍA CULTURAL

Para comprender el saber geográfico de los grupos sociales, la subjetividad y los valores, es apropiado el uso de la etnogeografía, tal como la denomina Claval. La misma permite realizar un abordaje de la diversidad de sistemas de representación y de técnicas que las personas usan para resolver sus necesidades y modelar el espacio a su imagen y en función de sus valores y de sus aspiraciones. Las investigaciones etnográficas constituyen la interpretación sobre lo que el investigador vio y escuchó. Es por ello que en este tipo de enfoque el rol del sujeto investigador adquiere relevancia, status inexistente en períodos anteriores de la geografía. El investigador se convierte en un mediador entre la teoría y la investigación con el objeto de favorecer el conocimiento del mundo. Tomando la reflexión de Jacobson, Guber (2001) afirma que aplicar un enfoque etnográfico es construir una representación de lo que piensan y sienten los nativos, teniendo en cuenta que esa descripción no es ni el mundo de los nativos, ni como ellos piensan su mundo,

sino que se trata de una construcción interpretativa que elabora el propio investigador.

La nueva geografía cultural adquiere una dimensión antropológica, se identifica con las prácticas territoriales de los sujetos, con la cultura del lugar y está abierta a lo psicológico, al mundo de la percepción individual y colectiva. El individuo es el componente básico en el proceso de construcción del espacio. Para el análisis geográfico es imprescindible analizar el rol del individuo como agente, como protagonista, como sujeto capaz de tomar decisiones y elegir, pero siempre en un contexto socializado.

El investigador social se propone dar a conocer una cultura a quienes no forman parte de ella, a través de su participación y exposición a ella. De este modo, mediante técnicas de observación directa o entrevistas, el investigador intenta reconstruir e interpretar la percepción de cada sujeto, según el contexto de la realidad social de la que es parte el entrevistado o el grupo objeto de análisis. Desde esta perspectiva Saltalamacchia y Ortega Valcárcel expresan que,

"Como cada persona es sujeto y actor en la compleja cadena de las relaciones sociales [...] Desde un punto de vista analítico, cada historia de vida puede ser considerada un verdadero testimonio de la sociedad en que se desenvolvió" (Saltalamacchia, 1992:157).

"El espacio geográfico es un producto social, pero es la obra de múltiples agentes individuales y colectivos. Es cada individuo el que toma decisiones que implican fenómenos espaciales [...] Las reflexiones de Giddens, al resaltar el protagonismo de los individuos como agentes de los procesos sociales, pero ubicando su acción en un marco estructural, han abierto una dirección en el entendimiento dialéctico de la relación entre las decisiones individuales y los procesos sociales, entre el sujeto y la estructura social, que ha tenido una notable recepción entre los geógrafos" (Ortega Valcárcel, 2000: 517).

La importancia que adquieren las interpretaciones subjetivas y valorativas en los análisis geográficos, implican, no sólo una innovación de las perspectivas de análisis (geografía cultural / humanística) sino que, paralelamente, se desarrolla un proceso de reelaboración de viejos conceptos e incorporación de nuevos. Los conceptos nuevos o renovados, funcionan como categorías analíticas de pensamiento para comprender y explicar las configuraciones espaciales del mundo actual.

# RESIGNIFICACIÓN DE CONCEPTOS CLÁSICOS, NUEVAS CATEGORÍAS CONCEPTUALES DE ANÁLISIS

Paisaje, lugar, territorio, comunidad, identidad, así como los procesos derivados de sus dinámicas, constituyen conceptos clave de las nuevas tendencias en los estudios abordados por la geografía cultural. Estos conceptos remiten a formas creadas por la sociedad, por lo que no definen meros "contenedores de cosas", sino que participan en forma activa de procesos de interacción y son el resultado de la materialización del saber y del poder. Resulta necesario discutir y comprender estos conceptos para aplicarlos al análisis del espacio geográfico. Según Ortiz,

"las ciencias sociales viven de los conceptos. Tallarlos es un arte. No necesariamente en el sentido artístico de la palabra, sino en cuanto artesanía, un hacer, como decía Mills. No pueden producirse en serie, según la vieja ortodoxia fordista; es necesario tomarlos, uno a uno, en su idiosincrasia, en su integridad" (Ortiz, 2004:12).

Para interpretar estos procesos se utilizan denominaciones abstractas provistas de significados específicos. Para explicar la complejidad de la abstracción conceptual, Ortiz sostiene que,

"todo pensamiento opera con conceptos, incluso el lenguaje más simple del día a día. Lo que diferencia a las ciencias sociales es que ellas deben liberarse de las nociones del sentido común, deben depurarlas para transformarlas en abstracciones más complejas, capaces de funcionar como categorías analíticas del pensamiento. La ruptura con el sentido común es fundamental para el razonamiento científico. Es un paso difícil, pues el lenguaje, al operar con conceptos abstractos, tiende a confundirlos, a pesar de sus orígenes e intenciones diferentes. Con anterioridad al acto de pensar, es necesaria una operación abstracta preliminar: la definición y el esclarecimiento de las categorías por medio de las cuales se piensa. Es preciso diferenciarlas, separarlas del sentido usual en el que se las emplea comúnmente (Ortiz, 2004:14-15).

El objeto de estudio de la geografía, el espacio geográfico, es una categoría conceptual donde confluyen las distintas tendencias del pensamiento geográfico. Desde la perspectiva de la geografía cultural, el espacio geográfico debe leerse como el espacio construido y como tal, con toda la carga de percepciones, valores y sentimientos que la gente le imprime. La evolución histórica y epistemológica del objeto de conocimiento de la geografía se da en un contexto espacio-temporal que se corresponde con la evolución de la sociedad y con la conceptualización actual de la sociedad, tal como se aborda desde las ciencias sociales en general y desde la geografía en particular. Al respecto, refiriéndose al abordaje de la geografía actual, Ortega Valcárcel sostiene que,

"Se trata de una geografía que se plantee "cómo los procesos de socialización en espacios determinados generan grupos sociales, y cómo las gentes transforman los lugares y se transforman a sí mismos, a través de estos procesos" (Johnston, 1987). Los procesos que permitan entender la forma en que el espacio geográfico terrestre a escala mundial y a escala local o regional, se produce y se reproduce, por medio de intercambios y flujos de capital, de bienes, de personas. Se trata de entender y explicar porqué y cómo se producen, unos y otros, los que tienen escala planetaria y los que tienen una dimensión local" (Ortega Valcárcel, 2000: 516).

Para comprender y explicar en clave cultural los procesos de construcción y deconstrucción que se desarrollan en el

espacio geográfico a distintas escalas, se requiere la puesta en juego de nuevos conceptos, así como la resignificación de conceptos clásicos de la geografía. Actualmente, es usual encontrar en los textos términos como lugar, paisaje, territorialidad, desterritorialización entre otros, los que pertenecen a categorías conceptuales específicas. Los geógrafos anglosajones, Jackson y Cosgrove sostienen que la nueva geografía cultural debe ser capaz de,

"[...] dirigir la atención hacia aspectos de la vida social que no habían sido tratados hasta entonces por la geografía (género, sexualidad, identidad) y de reconceptualizar las ideas de paisaje y de lugar, en el sentido de ser consideradas más que simples artefactos materiales o contenedores sobre los que se desarrolla la acción social" (Nogué y Albet, 2004:163).

#### PAISAJE DESDE LA PERSPECTIVA CULTURAL

El paisaje, al que se refiere Claval, es a la vez matriz e impronta de la cultura: matriz, porque las formas que lo estructuran contribuyen a transmitir usos y significados de una generación a otra; impronta, porque cada grupo social contribuye a modificar el espacio que utiliza al tiempo que graba las marcas de su actividad y los símbolos de su identidad.

El paisaje es el concepto más común con el cual se ha designado el objeto de estudio de la geografía, concepto que ha tenido diversos significados en el proceso de evolución de la disciplina. El paisaje es en primer lugar, una creación cultural. Las personas inscriben sobre él las representaciones y significaciones que les pertenecen, de modo que el paisaje puede ser leído como texto. En una época en que la cultura se aborda en términos de comunicación e información, el paisaje retiene la atención porque sirve de soporte a las representaciones del mundo material. En este sentido Cosgrove sostiene que,

"Geográficamente la idea del paisaje es la expresión más significativa del intento histórico de reunir imagen visual y mundo material y es en gran medida el resultado de ese proceso (Cosgrove, 2002:71).

Las referencias al paisaje nos remiten al conjunto de elementos (naturales y sociales) que caracterizan un espacio determinado y que son objeto de interpretación. De ahí que los paisajes son la imagen externa de los procesos que tienen lugar en el territorio. Como escribió Milton Santos: el paisaje es todo aquello que vemos. Entonces, tal como lo especifica Ortega Valcárcel, el paisaje es la imagen que presenta el espacio geográfico en un área determinada,

"[...] el paisaje responde a una percepción. Se identifica con la apariencia, con el aspecto. Es la imagen que presenta el espacio en un área determinada que, como tal, permite distinguirla, individualizarla. El paisaje otorga personalidad al espacio, le hace distinto. Se concibe como una totalidad que resulta de una combinatoria de múltiples elementos, físicos y humanos, y de una trayectoria histórica determinada" (OrtegaValcárcel, 2000:351).

El concepto de paisaje permite reelaborar los componentes visuales del espacio geográfico, el cual reúne particularidades que le dan singularidad geográfica. Este acento cultural e histórico conlleva, por un lado, una relación dialéctica mediosociedad y por otro, una relación dialéctica espacio-temporal, dialéctica que Ortega Valcárcel explica de este modo,

"El paisaje, comprendido como producto cultural, aparece como un elemento histórico fruto de una secuencia temporal, en la que cada grupo o comunidad se vincula al medio a través de formas específicas de adaptación" (Ortega Valcárcel, 2000:288).

Interpretado de este modo, el concepto de paisaje deja su anterior referencia a las formas físicas y culturales del espacio y retorna transformado. El concepto de paisaje tal como se lo utiliza hoy en geografía, define, al mismo tiempo, los intereses, las contradicciones, las racionalidades y en definitiva, las manifestaciones visuales del poder en el espacio geográfico. Al respecto, es interesante destacar lo que Cosgrove afirma,

"El tratamiento del paisaje como un proceso en el que las relaciones sociales y el mundo natural se constituyen mutuamente en la formación de escenas visibles, espacios vividos y territorios regulados, democratiza y politiza, lo que de otro modo, sería una exploración natural y descriptiva de morfologías físicas y culturales. Así pues se introducen en el estudio del paisaje cuestiones de formación de identidad, expresión, actuación e incluso conflicto (Cosgrove, 2002:78).

## TERRITORIO, TERRITORIALIDAD Y DESTERRITORIALIZACIÓN

El territorio, en el sentido habitual en geografía, es el espacio geográfico sobre el cual se ejerce el control político. Este concepto hace referencia a una organización social (el Estado) que ejerce su influencia sobre una superficie delimitada. Entendido de este modo, es el espacio geográfico donde el Estado expresa su poder y constituye el elemento esencial en la organización social, política y económica de la población. Sin embargo, la definición de territorio también se aplica al conjunto de relaciones existentes en un espacio geográfico concreto, pero no necesariamente definido por la jurisdicción estatal.

El concepto de territorio refiere a diversos aspectos (naturales y sociales), a la compleja relación entre ellos y a la dinámica transversal del poder presente en las acciones de la sociedad. De este modo, Coq Huelva explica como el concepto de territorio se aplica a la complejidad de los hechos sociales localizados territorialmente,

"El territorio puede entenderse como un entramado de intereses de todo tipo en una comunidad territorial que se ha ido formando en función de las relaciones y vínculos de intereses de sus grupos sociales, de la construcción de una identidad y de una cultura propias. El territorio ya no es en lo fundamental, un soporte de las actividades económicas o de los factores de localización...ni tampoco una fuente de costos para los agentes productivos, ni mucho menos una simple distancia entre dos puntos. Por el contrario, el territorio se presenta como una configuración de agentes y elementos económicos, socioculturales,

políticos, institucionales que posee modos de organización y de regulación específicos" (Mella Márquez citado por Coq Huelva, 2003:130).

El territorio es la espacialización del poder y de las relaciones de cooperación o de conflicto que de ellas se derivan. De acuerdo con los geógrafos colombianos Montañez Gómez y Delgado Mahecha (1998), el análisis del territorio, que resulta esencial para comprender la estructuración actual del espacio geográfico, debe partir de las siguientes consideraciones:

- toda relación social ocurre en el territorio y se expresa como territorialidad. El territorio es el escenario de las relaciones sociales,
- el territorio es un espacio de poder, de gestión y de dominio del Estado, de individuo, de grupos, de organizaciones y de empresas locales, nacionales y multinacionales,
- el territorio es una construcción social. Conocerlo implica el conocimiento del proceso de su producción,
- la actividad espacial de los actores es diferencial y por lo tanto, su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiar territorio es desigual,
- en un mismo espacio geográfico se superponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto,
- el territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad social es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial,
- El sentido de pertenencia e identidad, el ejercicio de la soberanía y la acción ciudadana, sólo adquieren existencia real a partir de su expresión de territorialidad. En un mismo espacio se superponen múltiples territorialidades y múltiples lealtades.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, podemos sintetizar que el territorio se construye a partir de las actividades de agentes diversos que operan en distintas escalas geográficas. Así, el territorio se convierte en una forma de captar las diversidades. Como la capacidad y el alcance de las actividades son desiguales y convergentes en determinados espacios, la apropiación del territorio y por consiguiente la creación de territorialidad, generan una geografía del poder, tal como la denomina Saskia Sassen (2001)<sup>3</sup>, caracterizada por la desigualdad, la fragmentación, la tensión y el conflicto.

Si el territorio es un modo de abordaje de las realidades espaciales específicas, en el análisis geográfico del territorio se buscará interpretar los mecanismos que explican el funcionamiento de esas realidades específicas. Es en el análisis de la especificidad que se puede llegar a comprender la territorialidad. Sack (1986) define la territorialidad como el intento por parte de un individuo o grupo de afectar, influenciar o controlar, personas, fenómenos y relaciones, a través de la delimitación y el establecimiento de un control político- administrativo sobre un área geográfica. Este área de control será llamada el territorio.

Debe destacarse, de acuerdo con Sack (1986), que un lugar puede ser usado como territorio en un momento determinado y no en otro. De modo que la territorialidad es dinámica y debe ser entendida como una estrategia para establecer diferentes grados de acceso a las personas, cosas y relaciones. En realidad, las personas y sus actividades no pueden encontrar lugar en el espacio sin formas de control sobre las áreas, es decir, no pueden espacializarse sin territorialidad. Así se puede ejemplificar diciendo que determinadas empresas multinacionales están "territorializadas". La territorialidad es siempre socialmente construida, es un acto de voluntad e involucra múltiples niveles de razones y significados. En este sentido, Sack afirma que la territorialidad forma el telón de fondo de las relaciones humanas espaciales. La territorialidad apunta al hecho de que las relaciones espaciales humanas no son neutrales. Por el contrario, la interacción humana, los movimientos y los contactos son también cuestiones de transmisión de energía o información con el fin

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> SASSEN, S. (2001): ¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización. Barcelona, Ediciones Bellaterra. (160 p.) En este texto la autora analiza la profunda transformación que se está desarrollando a escala global, relacionada con los avances sin precedentes de las telecomunicaciones y las redes informáticas, y el impacto que tiene sobre la desnacionalización, la territorialidad y la soberanía. Sostiene que el mercado global de capitales, las instituciones y sus códigos jurídicos, tienen hoy tal grado de poder y legitimidad a escala global, que alteran la territorialidad y la gobernabilidad a escala global.

de afectar, influir y controlar las ideas y las acciones de los otros o el acceso a los recursos. Las relaciones humanas son el resultado de la influencia y el poder. Sostiene el mismo autor que la territorialidad es la primera forma espacial que adopta el poder.

Las transformaciones técnicas del mundo contemporáneo y la cultura globalizada no afectan uniformemente a todo el espacio. De hecho, dice Ortiz, la modernidad-mundo no es generalizable para todo el globo. Las transformaciones destituyeron ciertas ideas, cambiaron la manera de expresar lo diferente, lo utópico, lo desconocido. Como interpretar y conceptualizar la nueva realidad del espacio global "desterritorializado" es una preocupación subyacente en el texto de Ortiz y lo expresa del siguiente modo:

"Los sociólogos del trabajo nos muestran que el campo y la fábrica tienen sus paisajes desfigurados. En diversos países el campesino fue sustituido por el empresario rural, que ya no camina más al ritmo de la aldea o la villa, sino que se conecta, informáticamente, con el mercado nacional e internacional, con los descubrimientos tecnocientíficos, con el mundo que tendíamos a percibir como una expresión del "afuera". También en la industria, el establecimiento perdió su centralidad. La deslocalización de la producción es hoy una realidad. Las líneas de montaje que fijaban a los obreros en lugares específicos, son, poco a poco, sustituidas por la flexibilidad de las tecnologías. Ya no es necesario que la planta industrial se sitúe en este o aquel lugar; el producto es el resultado de intensiones diversas, coordinadas por la automatización. El impacto de las tecnologías afecta incluso a las ciudades. Al informatizarse los servicios y los hogares, la trama urbana adquiere un nuevo significado; es atravesada por mensajes que desterritorializan a las personas, las viviendas, los edificios" (Ortiz, 1996: 50).

"[...] En este sentido, el movimiento de desterritorialización se aplica a las ciudades, como las define Sassen<sup>4</sup>, a la producción automovilística, como quieren los economistas, pero también a la creación de lugares particulares (shoppings, aeropuertos, grandes avenidas, etc.), a las identidades planetarias (movimiento ecológico o étnico), a una memoria "internacional-popular" (constituida por las imágenes-gestos transmitidas mundialmente por los massmedia). Espacio que se articula, se mezcla y, muchas veces, determina espacios de otra naturaleza" (Ortiz, 1996: 55).

Para Gurevich (2005) existe una yuxtaposición tanto de escalas como de acciones sociales en cada espacio geográfico, y lo expresa del siguiente modo,

"La mercantilización generalizada de las relaciones sociales, la difusión de las innovaciones tecnológicas, así como la porosidad política v económica de los Estados nacionales, han conmovido fuertemente los ordenamientos de base territorial, de filiación geográfica en su sentido más restringido v. por ende. el papel de las soberanías territoriales. Los continuos movimientos por todo el mundo de personas, mercaderías, ideas, mensajes, informaciones v capital imprimen y marcan el modelado territorial: las empresas trasnacionales, diseminadas por doquier; produciendo bienes y servicios, los inmigrantes, las compañías de producción artística y cultural, el turismo y los medios masivos de comunicación que llevan y traen escenas y objetos translocales a todo el planeta. Estos flujos hacen que lo nacional, lo global y lo local no permanezcan escindidos entre sí, sino que se yuxtaponen, se mezclen, se articulen" (Gurevich, 2005: 21)

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> SASSEN, S. (1999) "La Ciudad Global: Nueva York, Londres, Tokio". Buenos Aires, Eudeba. (458 p.) Saskia Sassen compara dichas ciudades y demuestra que en el contexto de la globalización estas ciudades son el núcleo del capitalismo mundial. Frente a la globalización del mercado, la fragmentación de la producción, la deslocalización del trabajo y la flexibilidad de las tecnologías, las instituciones internacionales se rearticulan y en determinadas ciudades como las mencionadas, se "instalan" los comandos de la actividad planetaria.

Para conceptualizar los rasgos de la espacialidad geográfica que definen a la sociedad contemporánea, Ortiz (1996) incorpora el tratamiento de la desterritorialización a partir de la afirmación de que,

"[...] las sociedades contemporáneas viven una territorialidad desarraigada. Ya sea entre las franjas de espacios, despegadas de los territorios nacionales, o en los "lugares" atravesados por fuerzas diversas. El desarraigo es una condición de nuestra época, la expresión de otro territorio" (Ortiz, 1996:68).

"El concepto de desterritorialización posee, por lo tanto, una fuerza explicativa; permite dar cuenta de aspectos poco visualizados en las ciencias sociales. Al nombrar configuraciones del tipo "estratos desterritorializados", "referencias culturales desterritorializadas", "imaginario colectivo internacinalpopular", nos permite una comprensión mejor del mundo contemporáneo. Nos obliga, sobre todo, a enfocar el espacio independientemente de las restricciones impuestas por el medio físico. Sin embargo, es necesario entender que toda desterritorialización es acompañada por una re-territorialización. Pero no se trata de tendencias complementarias o congruentes; estamos frente a un flujo único. La desterritorialización tiene la virtud de apartar el espacio del medio físico que lo aprisionaba, la reterritorialización lo actualiza como dimensión social. Ella lo "localiza." Nos encontramos, pues, lejos de la idea de "fin" del territorio. Lo que ocurre en verdad, es la constitución de una territorialidad dilatada, compuesta por franjas independientes, pero que se juntan, se superponen, en la medida en que participan de la misma naturaleza" (Ortiz, 1996: 63).

La propuesta de Ortiz es considerar el espacio como un conjunto de planos atravesados por procesos sociales diferenciados. Dejando de lado los pares opuestos externo/interno, cercano/distante, inclusión/exclusión, es válido interpretar el espacio con líneas de fuerza transversales en tres dimensiones.

Una primera línea de fuerza en la que se manifiestan las historias particulares de cada localidad; una segunda que se refiere a las historias nacionales, que atraviesan el plano local y lo redefinen y, por último, la dimensión de la mundialización, que atraviesa los planos anteriores, configurando historias diferenciadas. Esta interpretación permite caracterizar, simultáneamente, procesos de conjunción y de disyunción, orientados hacia la mirada de lo singular y lo diverso, respectivamente. En este sentido Santos afirma que,

"El orden global busca imponer, en todos los lugares, una única racionalidad. Y los lugares responden al Mundo según los diversos modos de su propia racionalidad. [...] El orden global se sirve de una población dispersa de objetos regidos por esa ley única que los constituye en sistema. El orden local es asociado a una población contigua de objetos, reunidos por el territorio y como territorio, regidos por la interacción" (Santos, 2000:289).

"El orden global es "desterritorializado", en el sentido de que se separa el centro de la acción y la sede de la acción. Su "espacio", movedizo e inconstante, está formado por puntos, cuya existencia funcional depende de factores externos. El orden local, que "reterritorializa" es el del espacio banal, espacio irreductible porque reúne en una misma lógica interna todos sus elementos: hombres, empresas, instituciones, formas sociales y jurídicas y formas geográficas".

"[...] el orden local funda la escala de lo cotidiano y sus parámetros son la co-presencia, la vecindad, la intimidad, la emoción, la cooperación y la socialización con base en la contigüidad" (Santos, 2000:290).

### LUGAR, COMUNIDAD E IDENTIDAD

El concepto de lugar, en su acepción tradicional, remite a un punto concreto de la superficie terrestre identificado con un nombre y una posición relativa y absoluta. Este concepto se ha revitalizado con los nuevos aportes en el contexto de la geografía cultural. Así, por ejemplo, lo define Tuan:

"[...] lugares son localizaciones en las que las personas tienen larga memoria, enriqueciendo, con las indelebles impresiones de su propia niñez, al sentido común de las generaciones futuras. Se puede sostener que los ingenieros puedan crear localizaciones, pero que el tiempo es necesario para crear lugares" (Tuan en Barros, 2000:84).

De acuerdo con esta idea, los lugares tienen potencialidades particulares que forman parte de los procesos productivos que les permiten obtener ventajas competitivas, las cuales los diferencian de otros lugares. Interpretar esas potencialidades permite entender como cada lugar se posiciona en la lógica del capitalismo actual. Sin embargo, hay estudios donde se ha marginado el tratamiento del lugar. Es este sentido, Escobar sostiene que,

"[...] las teorías sobre la globalización que han producido una marginalización significativa del lugar, o debates en antropología, que han lanzado un radical cuestionamiento del lugar y de la creación del lugar. Sin embargo, el hecho es que el lugar-como la experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea construida y nunca fija – continúa siendo importante en la vida de la mayoría de las personas, quizá para todas. Existe un sentimiento de pertenencia que es más importante de lo que queremos admitir, lo cual hace que uno considere si la idea de "regresar al lugar" o la defensa del lugar como proyecto no son cuestiones tan irrelevantes después de todo" (Escobar, 2003:113).

Los estudios referidos a la globalización han desdibujado la importancia del lugar. Los discursos sobre la globalización consideran lo global como el espacio, el capital, la historia; y lo local está vinculado con el lugar, el trabajo y las tradiciones.

De esta forma, puede caracterizarse el lugar en la concepción actual, del siguiente modo,

"El lugar, en otras palabras, ha desaparecido en "el frenesí de la globalización" de los últimos años, y este desdibujamiento del lugar tiene consecuencias profundas en nuestra comprensión de la cultura, el conocimiento, la naturaleza y la economía" (Escobar, 2003:114).

"[...] una reafirmación del lugar, el no capitalismo, y la cultura local, opuestos al dominio del espacio, el capital y la modernidad, los cuales son centrales al discurso de la globalización, debe resultar en teorías que hagan viables las posibilidades para reconcebir y reconstruir el mundo desde un perspectiva de prácticas basadas en el lugar" (Escobar 2003:115).

Una resignificación del concepto de lugar está acompañada por la consideración de otros conceptos muy relacionados tales como comunidad, identidad, localidad. En los últimos años han tomado relevancia investigaciones que analizan la relación entre espacio, cultura e identidad, desde la perspectiva de los procesos transnacionalizados de producción económica y cultural. El centro de interés se sitúa en las múltiples relaciones entre identidad, lugar y poder, dado que los lugares son importantes tanto para la producción de cultura como para su etnografía. En la actualidad, para los estudios geográficos, el concepto de lugar resulta esencial, tal como lo afirman Escobar y Ortega Valcárcel,

"El lugar y el conocimiento basado en el lugar, continúan siendo esenciales para abordar la globalización, el posdesarrollo y la sustentabilidad ecológica, en formas social y políticamente efectivas" (Escobar, 2003: 117).

"La reivindicación del "lugar", como espacio diferenciado y como área, con sus específicos caracteres, con su singularidad, aparece, a muchos geógrafos como el futuro de la geografía, en la medida que se percibe como el elemento que puede permitir articular la geografía sobre un objeto definido."[...] "el lugar puede

ser el espacio del reencuentro de diversas ramas geográficas, de la fragmentada disciplina, en torno a un espacio determinado" (OrtegaValcárcel, 2000:501).

El concepto de lugar adopta diversas escalas. Cuando un espacio se transforma en familiar se ha convertido en lugar, así lo entiende Tuan en Taylor y Flint (2002). En general se asocia el lugar a lo local, sin embargo, los lugares pueden definirse en diferentes escalas. Por ejemplo, para algunos sujetos el hogar es su lugar, porque tiene connotaciones de familiaridad, de relaciones cara a cara. Para otros sujetos, la nación como "comunidad imaginada" es su lugar. Este último ejemplo nos permite relacionar el concepto de lugar con comunidad e identidad, tal como lo plantea Barros,

"[...] el concepto de lugar aparece ligado al de comunidad como por una especie de magia simpática, por medio de la cual un concepto de raíz antropológica -comunidad- se asimila a una de raíz geográfica – lugar-, a los que luego se les sumará como consecuencia lógica de la existencia de una comunidad, la identidad, que pasa así a ser un concepto que relaciona individuos particulares con comunidades de referencia, a ser un concepto que relaciona individuos con lugares como ámbitos geográficos diferenciados" (Barros, 2000: 84-85).

"[...] los puntos de vista que vinculan la constitución de los lugares con procesos de diferenciación con el afuera, sitúan a estos últimos al menos en el mismo nivel que los procesos internos tendientes tanto a la homogeneización comunitaria como a la consolidación de identidades. La velocidad e intensidad de los flujos del mundo actual convierten a esta perspectiva en una mirada muy pertinente para el análisis de los lugares" (Barros, 2000: 93).

La dinámica de la globalización escoge ciertos lugares según sus potencialidades y rechaza o margina otros. En esta relación dialéctica entre exclusión – inclusión, los lugares se reconfiguran respondiendo a razones globales y locales, configurando entidades con particularidades únicas. Concordando con la idea de Massey (2005), que propone intentar reimaginar el lugar, deberíamos tener en cuenta que el lugar no tiene límites, no debe ser definido en términos de exclusividad, ni de contraposición entre un interior y un exterior, ni subordinado a una falsa autenticidad generada internamente.

Esa especificidad de los lugares permite reivindicar la importancia del lugar para las teorías de desarrollo local. Según Barros, para cumplir los objetivos de las propuestas de desarrollo local, fue necesario crear instituciones pero además definir un área de un tamaño apropiado como para convertirla en la unidad territorial de los procesos de desarrollo local. La misma autora afirma que,

"Las propuestas de desarrollo local que, especialmente, desde la década de 1980 vienen adquiriendo protagonismo en el debate político, contribuyeron a traer nuevamente a escena un viejo concepto: el de lugar" (Barros, 2000:82).

La idea de "aldea global" en la que los hechos que se producen en un lugar se conocen y pueden influir en territorios geográficamente distantes, se contrapone con la idea de la necesidad de que los agentes locales se conviertan en protagonistas de su propio desarrollo. De acuerdo a lo que sostiene Sancho Comíns, esta dualidad entre global/local en realidad no es contradictoria, sino complementaria. El lugar, como espacio de localización de políticas de desarrollo se valoriza y se posesiona favorablemente por su susceptibilidad para incentivar las fortalezas locales (Sancho Comíns, 2002).

Refiriéndose a la producción global de lo local, Appadurai (2001) sostiene que la tarea de producir lo local (en tanto una particular conjunción de sentimientos, vida social e ideología de una comunidad) es cada vez más, una verdadera lucha. Es una lucha con múltiples dimensiones, como el aumento de los esfuerzos del Estado-nación moderno para definir los vecindarios en función de sus lealtades; o la creciente dislocación entre el territorio, la subjetividad y los movimientos sociales colectivos; o el distanciamiento entre los vecindarios espaciales y los virtuales, debido al impacto de los medios masivos de comunicación electrónica.

#### REFLEXIONES FINALES

Pensar el espacio local como un complejo entramado permite visualizar los diferentes actores y sus lógicas territoriales, pero al mismo tiempo, es posible identificar comunidades con una identidad particular. Por otra parte, este abordaje en clave cultural, abre la posibilidad de interpretar las distintas escalas que emergen en cada lugar, territorio, comunidad.

Integramos una sociedad que puede definirse como la más compleja que nunca haya existido. La geografía como ciencia debe estar atenta a las transformaciones de la sociedad actual. Así, por ejemplo, los sujetos pueden estar compartiendo significados en su comunidad local o "virtualmente" incorporando significados de comunidades distantes; y al mismo tiempo, no todos tienen acceso a las modernas tecnologías de comunicación. Esta profunda contradicción de la sociedad contemporánea tiene que ser, a nuestro entender, el objetivo de análisis de la geografía. Por ello la necesidad de actualizar las perspectivas de interpretación y resignificar las categorías conceptuales de esta ciencia.

La idea central de este capítulo ha sido realizar un recorrido teórico tomando los conceptos clave de la nueva geografía cultural. Fue sólo una aproximación, si bien se transitó un camino, queda abierta la posibilidad de discusión, profundización y ampliación de conceptos que hoy adquieren una resignificación, aunque continúan siendo específicos de la ciencia geográfica.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- APPADURAI, A. (2001). La Modernidad Desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires, Ediciones Trilce y Fondo de Cultura Económica.
- BAYARDO, R. y LACARRIEU, M. (2003). *Globalización* e identidad cultural. Buenos Aires, Editorial Ciccus.
- BOZZANO, H. (2000). Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles. Buenos Aires, Editorial Espacio.
- ESCOBAR, A. (2003). "El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo?". En LANDER, E. (2003): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires, Flacso.
- GRILLO, O. (1999). "La insoportable levedad de lo local". En BAYARDO, R. y LACARRIEU, M. (1999): La dinámica global/local. Cultura y comunicación: nuevos desafíos. Buenos Aires, Editorial Ciccus La Crujía.
- GUBER, R. (2001). La Etnografía. Método, campo y reflexibilidad. Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- GUREVICH, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HANNERZ, U. (2002). Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares. Universidad de Valencia, Editorial Frónesis-Cátedra.
- MASSEY, D. (2005). "La filosofía y la política de la especialidad: algunas consideraciones". En ARFUCH, L. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias.* Buenos Aires, Editorial Paidós.
- NOGUÉ, J. y ALBET, A. (2004). "Cartografiando los cambios sociales y culturales". En Romero, J. (2004): Geografía

- Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Editorial Ariel (pág. 159-202).
- ORTEGA VALCÁRCEL, J (2000). Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía. Barcelona, Editorial Ariel.
- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2004) "La geografía para el siglo XXI". En Romero, J. (2004) Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Editorial Ariel.
- ORTIZ, R. (1996). Otro territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo. Universidad de Quilmes, Buenos Aires (2ª reimpresión: 2005).
- ORTIZ, R. (1997). Mundialización y cultura. Buenos Aires, Alianza editorial.
- ORTIZ, R. (2004). *Taquigrafiando lo social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- SACK, R. (1986). Human Territoriality: its Theory and history. Cambridge University Press. (Extractos escogidos de los Capítulos 1: "El significado de la territorialidad" y 2: "Teoría"). Traducción interna de la Cátedra Introducción a la Geografía Facultad de Filosofía y Letras UBA (1996).
- SALTALAMACCHIA, H. (1992). La Historia de vida: Reflexiones a partir de una Experiencia de Investigación. Puerto Rico, 1992, Ediciones CIJUP.
- SANCHO COMÍS, J. (2002). Desarrollo rural. De los Fundamentos a la Aplicación. Madrid, Editorial Paraninfo.
- SANTOS, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, Editorial Oikos-Tau.
- SANTOS, M. (2000). La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Barcelona, Editorial Ariel.

TAYLOR, P. y FLINT, C. (2002). Geografía política. Economía mundo, estado-nación y localidad. Madrid, Trama editorial. (2ª edición, corregida y aumentada).

#### **REVISTAS**

- ALBET, A. (2001). "¿Regiones singulares y regiones sin lugares? Reconsiderando el estudio de lo regional y lo local en el contexto de la geografía postmoderna". Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) Nº 32, España.
- APPADURAI, A. (1999). "Soberanía sin territorialidad. Notas para una geografía posnacional". Revista Nueva Sociedad Nº 163, Venezuela.
- BARROS, C. (2000). "Reflexiones sobre la relación entre lugar y comunidad". Documents d'Anàlisi Geogràfica Nº 37, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, España.
- BERDOULAY, V. (2002). "Sujeto y acción en la geografía cultural: el cambio sin concluir". Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) Nº 34, España.
- BOZANNO, H. (2002). "Territorios, híbridos y dialécticas. Reflexiones sobre el objeto de la geografía". Revista Reflexiones Geográficas 2001/2002. ISSN-0328-0004. Río Cuarto, Cba.
- CLAVAL, P. (1999). "Los fundamentos actuales de la geografía cultural". Documents d'Anàlisi Geogràfica Nº 34, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, España.
- CLAVAL, P. (2002). "El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio". Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) Nº 34, España.
- CLUA, A. y ZUSMAN, P. (2002). "Más que palabras, otros mundos. Por una geografía cultural crítica". Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) Nº 34, España.

- COQ HUELVA, D. (2003). "Epistemología, economía y espacio/territorio: del individualismo al holismo". Revista de Estudios Regionales Nº 69, España.
- COSGROVE, D. (2002). "Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista". Boletín de la AGE Nº 34, España.
- JACKSON, P. (1999). "¿Nuevas geografías culturales?" Documents d'Anàlisi Geogràfica Nº 34, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, España.
- KOLLMANN, M. (2005). "Una revisión de los conceptos de "territorios equilibrados" y "región". Procesos de construcción y reconstrucción". Revista Theomai Nº 1. Universidad de Quilmes, Buenos Aires.
- KRAMSCH, O. (1999). "El horizonte de la nueva geografía cultural". Documents d'Anàlisi Geogràfica Nº 34, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, España.
- LUNA GARCIA, A. (1999). "¿Qué hay de nuevo en la nueva geografía cultural?" Documents d'Anàlisi Geogràfica Nº 34, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, España.
- MONTAÑEZ GÓMEZ, G. y DELGADO MAHECHA, O. (1998). "Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional". Cuadernos de Geografía Vol II, núm.1-2. Departamento de Geografía, Universidad Nacional de Colombia.
- OSLENDER, U. (2002). "Espacio, lugar y movimientos sociales: hacia una "especialidad de la resistencia". Revista Scripta Nova, Vol. VI, núm.115. Universidad de Barcelona, España.
- PHILO, C. (1999). "Más palabras, más mundos: reflexiones en torno al "giro cultural" y a la "geografía social". Documents d'Anàlisi Geogràfica Nº 34, Universidad Autónoma de Barcelona, Universitat d Girona, España.



Renovación curricular a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

La dimensión cultural de la geografía en los diseños curriculares<sup>5</sup>

María Cristina Nin Stella Maris Leduc

<sup>5</sup> Una versión preliminar de este capítulo fue presentado en el 2º Congreso de Geografía de las Universidades Nacionales." La geografía ante la diversidad socio-espacial contemporánea". Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam 15 al 18 de Septiembre de 2009. Santa Rosa, La Pampa. Publicado en CD ISBN: 978- 950-863-124-4

## INTRODUCCIÓN

La incorporación de nuevas líneas de investigación en los diseños curriculares requiere de una actualización de todos los actores involucrados en el ejercicio de la docencia.

Los contenidos que integran el profesorado en geografía corresponden a un sustento teórico general de las Ciencias Sociales, a uno disciplinar, el de la Geografía y a otro didáctico. A través de la interrelación de ellos se intenta estimular el desarrollo de competencias vinculadas a la profesión.

Para el ejercicio de la tarea docente es imprescindible conocer en profundidad los diseños curriculares vigentes con el fin de analizarlos, comprenderlos y a partir de ellos tomar las decisiones de selección y secuenciación de los contenidos a enseñar.

En la Provincia de La Pampa, la propuesta curricular estuvo diseñada a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) propuestos por el Ministerio de Cultura y Educación de La Nación y desde el año 2006 se incorporan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). Ambos son materiales de apoyo al docente para la toma de decisiones en el momento de elaborar la planificación anual y las secuencias didácticas.

Con el fin de promover la integración del Sistema Educativo Nacional, se implementan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios con materiales de apoyo para la enseñanza.

"Un núcleo de aprendizaje prioritario en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de

ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio."(NAP, Tercer Ciclo EGB, Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina, 2006).

Como docentes consideramos que la incorporación, análisis y discusión de ambos diseños en la formación universitaria, es prioritario para que los estudiantes estén actualizados y en contacto con la realidad educativa en la cual se van a insertar. Se tiene la intención de iniciar un camino de reflexión –acción en relación a la práctica de la enseñanza de la geografía. Con esta propuesta pretendemos mejorar y profundizar las secuencias didácticas. El análisis de los contenidos curriculares elaborados, por el Ministerio de Educación de la de Nación, son la base de los diseños provinciales y los actuales Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), vigentes para todas las provincias del país, abren nuevas perspectivas para la enseñanza de una geografía renovada.

Este capítulo está organizado en dos partes: en la primera se hará referencia a la postura teórica de diferentes autores respecto a la enseñanza de la geografía y en la segunda se realiza una propuesta de selección y secuenciación de contenidos para el nivel secundario tomando como ejes de trabajo los NAP propuestos por el Ministerio de Educación de Nación. Estos núcleos de aprendizaje son organizadores de los contenidos a enseñar en la Escuela General Básica y a partir de la Nueva Ley Nacional de Educación para la Educación Secundaria.

Consideramos relevante en este proceso de cambio educativo, la reflexión en torno a las discusiones teóricas que atraviesa la ciencia para poder pensar con sustento académico la enseñanza de la geografía.

A modo de ejemplo, se seleccionará un Núcleo de Aprendizaje Prioritario y se desarrollará la secuencia del mismo para el primer, segundo y tercer año de la Educación Secundaria. El Núcleo que se seleccionó y los conceptos que a partir de él se pueden enseñar, permite abordar en el aula nuevas problemáticas que afectan a la sociedad y que habían sido relegadas en diseños anteriores o tratadas de manera superficial y fragmentada.

Estos saberes clave aparecen implícitos en el primer año y se explicitan en el segundo y tercer año, pero a diferentes escalas espaciales. Para su análisis se presenta el núcleo referido a la dimensión cultural de tercer año y su relación con los años que preceden.

Debido a la complejidad conceptual alcanzada en este nivel, es necesario proponer situaciones de aprendizaje que faciliten el conocimiento y la comprensión de los procesos sociales a diferentes escalas de análisis y desde múltiples perspectivas. Creemos que con la incorporación de problemáticas relevantes de la sociedad actual se contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con la realidad en la que viven.

## LAS POSTURAS TEÓRICAS COMO SOPORTE DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

No es la intención de este trabajo realizar un análisis de la evolución de la geografía como ciencia, de sus bases epistemológicas y la influencia que las distintas escuelas de pensamiento tuvieron como sustento para su fundamento científico. Autores como Capel (1988), Ortega Valcárcel (2000), Benejam (1998), han escrito sobre esta evolución. Si, se realiza un estado de la discusión actual respecto a los lineamientos teóricos que sostienen a la geografía como ciencia.

Algunos geógrafos sostienen que la ciencia aún no ha logrado solidificar sus fundamentos teóricos metodológicos. Mientras que esta situación puede ser considerada como debilidad, Farinós Dasí lo plantea como una oportunidad para la geografía que no debe dejar pasar, ya que le brindaría la posibilidad de posicionarse con firmeza frente a otras ciencias sociales.

"A diferencia de lo que ocurre con otras ciencias, la geografía no ha conseguido consensuar ni su objetivo ni tampoco su metodología, dando lugar a una importante dispersión, entendida como punto débil de nuestra disciplina. [...] tal vez este hecho diferencial puede reportarnos algún beneficio, en lugar de ser motivo de flagelación al compararla con otras disciplinas, si es que somos capaces de operar con el necesario rigor metodológico" (Farinós Dasí, 2001: 54).

En tanto, Ortega considera que "[...] La Geografía Humana o Social, tiene que ver con las relaciones existentes entre los fenómenos sociales y los del mundo material, que no son los de orden natural o ambiental [...]" (Ortega Valcárcel, 2004:27).

Para Ortega Valcárcel "Explicar el espacio social supone entender las relaciones que se establecen entre estas tres instancias, los modos en que los agentes individuales, actores directos de las experiencias espaciales, operan en el mundo material, tangible, y la forma en que la instancia social interviene y actúa sobre los agentes individuales y es afectada por ellos, así como el modo en que la propia instancia social regula el desarrollo de la esfera material" (Ortega Valcárcel, 2004: 27).

La geografía ha sido influenciada por distintas corrientes epistemológicas, sostenidas en diferentes paradigmas, que no se han eliminado unos a otros sino que conviven posibilitando una evolución y crecimiento de la ciencia para el estudio de la sociedad. En la actualidad se considera el criterio que presenta Habermas respecto de la diferenciación de las ciencias,

"Utilizando el criterio de división de las ciencias de Habermas (1982) el cometido del geógrafo ya no es sólo técnico, produciendo conocimientos útiles para ejercer un mayor dominio sobre el medio y la satisfacción de necesidades de la existencia material (cometido de la geografía teorética, ciencia empírico-analítica y explicativa), sino que debe perseguir la comprensión por encima de la explicación, recurriendo para ello a la comunicación interpersonal (ciencia histórico-hermenéutica)" (Farinós Dasí, 2001: 55).

Para los geógrafos del siglo XXI no quedan dudas que la ciencia que nos convoca es social. Sin embargo es necesario reforzar la dimensión espacial de los procesos sociales para no confundir los campos de estudio con otras ciencias sociales. En acuerdo con las palabras de Farinós Dasí, "El análisis de los procesos sociales requiere, necesaria e inseparablemente, analizar los procesos espaciales: socialización del espacio y espacialización de la teoría social. El nuevo papel del geógrafo será, por tanto, determinar la dimensión espacial de los rasgos sociales, convirtiéndose en cartógrafos de las ciencias sociales" (Farinós Dasí, 2001: 55).

Los geógrafos no debemos perder la mirada en un solo enfoque de las problemáticas socio-territoriales. Nuestra esencia, como científicos sociales, es intentar comprender la sociedad desde múltiples perspectivas. Según la problemática a abordar, la escala de análisis requerida, la interpretación del problema puede centrarse en la dimensión social, cultural o natural y las relaciones que la sociedad ha organizado.

"La geografía no tiene fin, pero si finalidad; y una finalidad clara y precisa. Estamos llamados a afrontar las cuestiones-muy a menudo problemas- territoriales derivadas de la propia presencia del hombre sobre la tierra; cuestiones que unas veces precisan un análisis detallado de los elementos del medio físico, otra, de los propios grupos sociales y siempre un estudio de las formas de organización que elige el hombre en cada momento histórico en relación con su herencia cultural. El geógrafo está llamado a dar ideas que permitan mejorar constantemente la manera en que el hombre organice su implantación en la superficie terrestre y sus sistema de relaciones con la naturaleza y con otros hombres" (Olcina Cantos y Baños Castiñeira, 2004:56).

## PENSAR LA GEOGRAFÍA ESCOLAR DESDE LA GEOGRAFÍA ACADÉMICA

Una de las dificultades que muestran los aprendizajes de los conceptos geográficos es que no se presentan como contenidos didácticos o curriculares sino como contenidos científicos.

Los docentes sabemos que el contenido científico no es necesariamente contenido curricular, es necesario realizar su transformación o transposición didáctica. El contenido curricular,

"Se trata, pues, de un contenido que es el producto de una transformación o reelaboración que realiza la escuela del conocimiento tanto científico como vulgar, sobre el que se produce el aprendizaje del alumno. Ese producto debe poseer las siguientes cualidades (Ausubel, 1978): a) que su nivel de abstracción sea adecuado al desarrollo cognitivo del alumno; b) que parta de, o esté conectado con, el conocimiento ya adquirido; y, c) que esté organizado didácticamente de tal forma que le resulte más fácilmente

asimilable al alumno" (Plata Suárez J, Martín Teixé G y Quintero Rodríguez S, 2001:296).

Para ello retomamos algunas ideas sobre la didáctica, según Sanjurjo "La didáctica apunta a que el sujeto que aprende encuentre significatividad y funcionalidad en sus aprendizajes. De allí la importancia que puede revestir el tomar conciencia acerca de los propios procesos realizados al aprender, como así también de los propios procesos realizados al enseñar" (Sanjurjo, 2005: 30). En el caso de la enseñanza de la disciplina que nos ocupa; "La didáctica de la geografía se ocupa de la teoría y de la práctica de la transposición de una parte del conocimiento social, la reflexión sobre el conocimiento geográfico resulta indispensable, tanto para construir las propuestas de enseñanza como para fundamentar las elecciones, las intenciones y las consecuencias derivadas de ellas" (Fernández Caso M., 2007, A: 11).

En acuerdo con las autoras, sostenemos que la didáctica brinda herramientas teórico-metodológicas para reflexionar acerca de los procesos que practicamos cuando enseñamos y cuando aprendemos.

Fernández Caso (2007) apunta los criterios que deberían estar presentes en la selección de los contenidos-problema, y que se basan en aspectos epistemológicos o significatividad lógica de la ciencia; la relevancia social, es decir el valor educativo de los contenidos a enseñar; y la significatividad psicológica de los saberes escolares. Este último criterio implica el trabajo de los docentes para adaptar los contenidos al grado de complejidad que el grupo clase requiere.

Por otro lado Gurevich (2005) propone lineamientos para construir una agenda renovada en la enseñanza de la geografía. En primer lugar considera los atributos de las sociedades y territorios contemporáneos, tales como la complejidad, fragmentación, desigualdad, diferencia, desterritorialización y reterritorialización como características vertebradoras para la selección de contenidos y estrategias de enseñanza de la geografía en la actualidad. En segundo lugar tiene en cuenta los rasgos principales del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con los atributos enunciados anteriormente. Ellos son; coordenadas de la época, multiplicidad de perspectivas y tipos de conocimiento,

dilemas políticos y éticos, historicidad de los procesos y una construcción con otros.

Tal como expresa esta autora, la escala es un recorte conceptual en el cual se relacionan las acciones de los diferentes actores sociales e implica fenómenos y procesos diferenciados, pero que a su vez se interrelacionan a nivel multijurisdiccional y multidimensional.

A partir de nuestra experiencia como docentes de todos los niveles, creemos que es en el nivel universitario, desde donde se deben generar los cambios conceptuales imprescindibles y la reflexión sobre los procesos cognitivos que se ponen en juego para enseñar y aprender en el ejercicio de la docencia. Para despertar estas potencionalidades, consideramos que la educación es el marco propicio e indispensable para lograrlo, los docentes cumplimos un rol clave en ello. Sin embargo el cambio no se podrá gestar sin una renovación conceptual acorde con la sociedad contemporánea.

Según expresa Hernández Cardona (2005), frente a un mundo complejo, es importante el conocimiento e información geográfica, histórica y social a diversas escalas,

"El saber también aporta instrumentos para abordar una educación democrática en la cual el conocimiento de los problemas propios y ajenos, el respeto hacia las personas próximas o lejanas cobran importancia en una sociedad en la cual los conflictos van más allá del ámbito local; y la multiculturalidad está presente en cualquier ámbito geográfico. En este sentido las ciencias sociales, la geografía y la historia son necesarias e imprescindibles, va que contribuyen cualitativamente a una ciudadanía de calidad con capacidad de optar con más racionalidad. [...] Una ciudadanía culta, y por lo tanto con información y capacidad de análisis geográfico, histórico y social amplio, puede opinar y optar con mayor racionalidad convirtiéndose en garantía de progreso" (Hernández Cardona, 2005:30-31).

La función primordial de los docentes de geografía es, enseñar a pensar los problemas de la sociedad, utilizando el saber científico, con la clara intención de comprenderlos y realizar aportes para solucionarlos o mejorarlos. "[...] El espacio institucional que la geografía cuenta en la educación podría ser potenciado para construir una representación del mundo crítica, un ámbito en el cual los discursos geográficos críticos, como afirman Castree y Roberts, podrían adquirir relevancia social" (Zusman, 2002:39).

La geografía escolar se nutre, en teoría, a partir de la geografía académica. Ésta debe contribuir a innovar, y brindar solidez, lo que implica la necesaria coherencia entre el contenido y su método de enseñanza. Según Fernández Caso (2007) es necesaria una minuciosa selección de las estrategias didácticas para implementar las innovaciones curriculares, fuentes, recursos y técnicas en la enseñanza de la geografía.

Los docentes de geografía somos responsables frente a la oportunidad de repensar la funcionalidad de esta disciplina al servicio de la racionalidad, el relativismo, la solidaridad y la participación democrática para la formación de ciudadanos. Debemos reconocer el desafío que significa pensar la enseñanza de la geografía en estos principios y valores.

"Aceptar que la geografía escolar no es la traducción simplificada de una geografía científica, sino una creación particular y original de la escuela que responde a las finalidades sociales que les son propias, es una de las condiciones básicas que pueden posibilitar una didáctica renovada de la geografía al servicio de la problematización del conocimiento y de la construcción de aprendizajes significativos, funcionales y, en suma, útiles por parte de los alumnos" (Rodríguez Lestegás, 2002:184).

Además, los docentes debemos garantizar la calidad de los contenidos a enseñar, incorporando la actualización académica para que los saberes sean pertinentes a la ciencia actual. "[...] una vez estudiadas las renovaciones teóricas, es posible trasponerlas didácticamente; es más, estimamos que es indispensable hacerlo si queremos enriquecer el capital cultural de nuestros alumnos y darles- desde nuestro lugar de docentes- las herramientas más adecuadas para comprender la sociedad vivida y formar ciudadanos participativos y comprometidos con las transformaciones pendientes" (Varela, 1999:93).

#### RENOVACIÓN CURRICULAR A PARTIR DE LOS NAP

La fundamentación de Reboratti, elaborada para los CBC propuestos por el Ministerio de Cultura y Educación de Nación (1994), plantea una organización de los contenidos temáticos específicos en base a tres variables: las líneas temáticas que atraviesan todos los niveles de la escuela, que son definidas a partir de las escalas y de una progresiva complejidad conceptual en bloques temáticos.

Las tres líneas temáticas: el ambiente, la sociedad y la organización territorial, están relacionadas y su separación responde a una estrategia analítica. La interrelación de éstas requiere incorporar el concepto de escala de análisis, que según el autor antes mencionado la define como "[...] un instrumento conceptual y metodológico referido a la adopción de una mirada sobre lo que se quiere explicar, una aproximación que combina el tamaño relativo de los elementos de un conjunto y el nivel de detalle del mismo" (Reboratti, 1994:15).

El cruzamiento de diversas líneas temáticas con las escalas da como resultado la definición de temas o bloques temáticos que son los elementos específicos sobre los cuales podría girar cada momento de la secuencia de enseñanza. La propuesta temática considera los siguientes bloques: Ambiente y sociedad; Los recursos naturales, Población y sociedad; La organización social del territorio; La organización económica del territorio; la organización política del territorio.

En los materiales curriculares del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa para el Tercer Ciclo de la EGB se consideran las cuestiones culturales en el eje temático "Las actividades humanas y la organización social". Los contenidos propuestos en este eje según los años para este nivel son los siguientes:

- 7º Año. El Mundo. Cultura. Ideas y prácticas culturales. Diversidad cultural. Herencia cultural.
- 8º Año. Realidad social americana. Cultura. Identidades: conflictos y solidaridades. Patriotismo, nacionalidad y etnicidad.
- 9º Año. Realidad social argentina. Cultura. Diversidad cultural. Prejuicios, discriminación, segregación y violencia. Los medios de difusión: información, publicidad y consumo.

Aunque las orientaciones didácticas presentan sugerencias metodológicas para acercar a los alumnos a conceptos, nociones, categorías que desde el conjunto de las Ciencias Sociales tratan de dar cuenta de las diferentes dimensiones de los fenómenos sociales. En la práctica, este eje temático no aparece en las propuestas didácticas del docente y sólo se planifica identificando el primer eje "La sociedad y los espacios geográficos" con Geografía y el segundo "Las sociedades a través del tiempo" con Historia.

En el documento de los núcleos de aprendizaje prioritarios se expresa que "La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan aprendizajes en los alumnos y alumnas durante el Tercer Ciclo de EGB" y entre ellos los seleccionados para nuestro trabajo son:

- La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos.
- La construcción y la apropiación de ideas prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina.
- El desarrollo de una actitud responsable en la conservación del patrimonio natural y cultural.

Estos aprendizajes deben atravesar los saberes de los distintos años del nivel y hacerlos manifiestos en el 1º Año de la escuela secundaria teniendo en cuenta la dimensión de análisis que corresponde.

Es importante mencionar que los núcleos de aprendizaje en relación con las actividades humanas y la organización social están pensados para profundizar la reflexión conceptual, haciendo explícitas categorías de análisis ya presentes en los ejes Las sociedades y los espacios geográficos y Las sociedades a través del tiempo. Se propone, por lo tanto, realizar un abordaje de los núcleos priorizados en este eje en permanente articulación con los seleccionados en los otros dos.

Con respecto al presente trabajo nos centramos en el análisis de los NAP, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Se seleccionaron los que corresponden al segundo y tercer año de la escuela secundaria del actual sistema vigente en La Pampa. Estos saberes clave aparecen implícitos en el primer año y se explicitan en el

segundo y tercer año, pero a diferentes escalas espaciales. Para su análisis se presenta el núcleo referido a la dimensión cultural de tercer año y su relación con los años que preceden en el nivel.

#### Para segundo año

"El conocimiento de la diversidad cultural en América y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintos países y regiones del continente."

#### Para tercer año

"El conocimiento de la diversidad cultural en la Argentina y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores y prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintas regiones y lugares del país."

Si comparamos los materiales curriculares con los NAP, en los primeros, los contenidos conceptuales aparecen de manera lineal, fragmentada y compleja para el docente que debe organizar su estructura conceptual y propuesta didáctica. Además de tener que establecer su relación con los contenidos procedimentales y actitudinales. En cambio, el desarrollo del núcleo de aprendizaje prioritario permite la problematización del conocimiento y el análisis de distintas dimensiones a partir de la multiperspectividad y multicausalidad.

Estos núcleos son agrupamientos de conceptos clave que mediante su articulación y complementariedad abordan de manera compleja, un recorte de la realidad. A través de éste se pretende estimular el aprendizaje centrado en el alumno para que adquiera significatividad en la implementación de las estrategias didácticas diseñadas con tal intencionalidad. Además, son prioritarios por considerarse saberes centrales y relevantes pero sin excluir otros aprendizajes.

Entre las características de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios se pueden mencionar los siguientes;

-"Subyace la dimensión de la enseñanza, es decir, presuponen la actividad intencional que despliega el

docente para conducir de forma planificada el proceso de aprendizaje del alumno.

- Su formulación propone la superación de la fragmentación entre contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.
- Su formulación incluye los saberes que se deben promover para el ciclo, desde la enseñanza de los diferentes campos del conocimiento.
- Son la condición para la adquisición de otros aprendizajes en proceso, por lo que suponen niveles de articulación, complejización y profundización creciente." (NAP, Tercer Ciclo EGB, Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina, 2006).

La propuesta de analizar problemas de carácter relevante desde la ciencia Geográfica no significa cambio de objeto de estudio o temáticas a enseñar, sino que se trata de un cambio o ruptura epistemológica que ha llevado a centrarse en problemas.

## ALGUNOS CONCEPTOS RELEVANTES A DEFINIR DESDE LA GEOGRAFÍA CULTURAL

En los últimos años del siglo XX y lo que transcurre del siglo XXI, nuevas tendencias dinamizan los estudios geográficos. Sin perder el objeto de estudio, la sociedad, pero desde otros enfoques, la geografía cultural aparece como nueva perspectiva teórica. Entre las producciones académicas, esta nueva mirada incluye el análisis de los objetos cotidianos y de las imágenes de la naturaleza en el arte y en el cine, investigaciones acerca de la construcción social de las identidades territoriales, pautas y lugares de consumo, dimensión simbólica del cuerpo, espacios de resistencia, sentimientos de comunidad, individualidad y nacionalidad.

Sin dudas los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios expuestos en el presente capítulo y los conceptos y contenidos que el análisis de ellos implican, están enmarcados en esta nueva perspectiva de la geografía.

La revalorización de la geografía cultural se presenta en el ámbito de la enseñanza, especialmente como dimensión cultural en los análisis socio-espaciales. Según una investigación llevada adelante por Victoria Fernández Caso la enseñanza de la Geografía debe incorporar entre sus ejes temáticos: *Las cuestiones culturales*. Entre los contenidos clave, la autora menciona: procesos de homogeneización y diferenciación cultural; discriminaciones de género, étnicas y religiosas; patrimonio territorial.

El interés por estos temas está vinculado a las tendencias de la globalización, como proceso facilitador del contacto cultural y el conocimiento de otras culturas, como así también la difusión de pautas de producción y de consumo. En este sentido han sido expresadas ampliamente las tendencias hacia la homogeneización cultural y a la pérdida de las diferencias.

"Frente a esto, diversos autores han advertido que esta homogeneización cultural está produciendo, al mismo tiempo, nuevas formas de diferenciación, destacando las formas en que las pautas homogéneas son reprocesadas por los distintos grupos (sociales, étnicos, culturales) en los distintos lugares. Y esto reafirma la importancia del estudio de los lugares, pues es en estos donde se pueden captar estas diferencias" (Bertoncello, 2006: 21).

La movilidad de la población y la coexistencia de grupos sociales de procedencia diversa plantean problemas relacionados con el racismo y la xenofobia, pero sobre todo, problemas de identidad, es decir de carácter cultural. Por lo tanto, los temas culturales aparecen a diferentes escalas.

Cuando nos referimos a la escala local el concepto de lugar adquiere centralidad desde la perspectiva cultural, se revitaliza y se enriquece con la incorporación de múltiples aportes.

De esta manera, el lugar es definido como un ámbito concreto del espacio geográfico, en el cual se consideran sus dimensiones materiales, simbólicas y subjetivas en forma conjunta y articulada.

Otro concepto que se plantea como problema es la diversidad, que según Ianni "[...] está siempre presente en las configuraciones y los movimientos de la sociedad global. Sería imposible imaginar la globalización sin la multiplicidad de individuos, los grupos, las clases, las tribus, las naciones, las nacionalidades, las culturas, etcétera. Son éstos los que globalizan, al azar o por inducción, sabiéndolo o no. Del mismo modo en que son éstos

los que viven, actúan, piensan, adhieren, protestan, cambian, se transforman" (Ianni, 2001: 101).

Ante la diversidad surge la diferenciación, que es el resultado de la inserción de otros grupos sociales diferentes desde la perspectiva étnica, racial, cultural y económica. La que ha generado un proceso del mestizaje social y cultural y que representa un problema en las sociedades contemporáneas. "La diferencia como una construcción social que se inserta en los procesos de globalización y acumulación capitalista y que tiene una dimensión geográfica esencial" (Ortega Valcárcel, 2004: 48).

La cultura es dinámica y está en continuo proceso de cambio. Muchos de los elementos que la constituyen conforman la identidad de diferentes grupos.

La identidad, como concepto implícito en los NAP, que ha sido definido como el sentimiento de pertenencia a un grupo construido mediante un proceso de identificación con unos, supone la diferenciación respecto de otros, pues nace de la toma de conciencia de la diferencia.

## EL NAP SELECCIONADO: "EL CONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA Y EN ARGENTINA"

En el NAP analizado y en general los que se refieren a "Las sociedades y los espacios geográficos" privilegian los procesos de conocimiento y comprensión que permiten poner en juego diversos saberes y la utilización de variadas estrategias.

Para ello se sugiere seleccionar casos significativos, privilegiando un abordaje en profundidad de los temas y problemas. Según Selma Wasserman "Los buenos casos se construyen en torno a problemas o de grandes ideas: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales" (Wasserman, 1999: 19-20). Pero para lograrlos es necesario que el docente plantee situaciones de enseñanza- aprendizaje que les permita problematizar la realidad socio-espacial con:

- La utilización de diferentes escalas geográficas de análisis para el estudio de los problemas territoriales, sociales y culturales.

- La lectura e interpretación de diversas fuentes de información utilizadas por la Ciencias Sociales (testimonios orales y escritos, fotografías, cartografía, imágenes, narraciones, textos, entre otros) sobre las sociedades y territorios en estudio.
- La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por los diversos medios de comunicación sobre las problemáticas estudiadas.
- Formulación de preguntas e hipótesis de investigación
- Elaboración de argumentaciones ante los problemas planteados, entre otros.

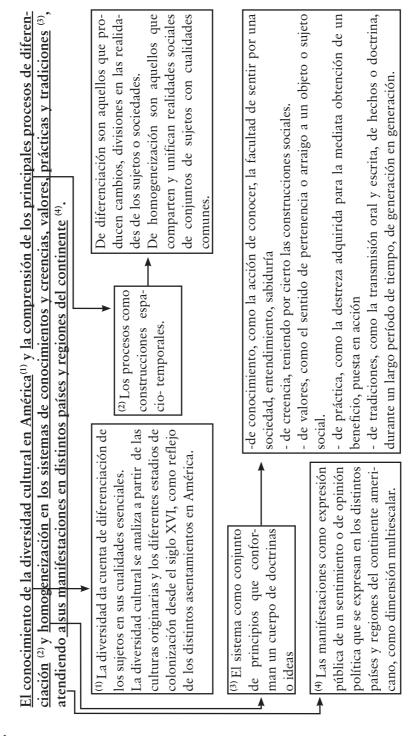
Para segundo año se sugiere el abordaje conjunto con los contenidos del eje "Las actividades humanas y la organización social" para la reflexión conceptual sobre las relaciones y prácticas sociales, los distintos sistemas de conocimientos y creencias en el análisis de formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades.

En tanto, para tercer año sería posible plantear la relación con el NAP de "Las actividades humanas y la organización social" específicamente con "La comprensión de procesos de construcción de identidades socioculturales y de la memoria colectiva la Argentina actual, reflexionando críticamente acerca de las ideas en que se basan los procesos de discriminación, racismo y exclusión".

A continuación se presentan los esquemas que dan cuenta de una estructura conceptual y explicativa que corresponden a los núcleos seleccionados para segundo y tercer año.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> Esta propuesta surge a partir de una jornada taller extracurricular "Discusión de los núcleos de aprendizaje prioritarios" de la que participaron como panelistas, las Profesoras Marcela Feuerschverger y Liliana Varela, como representantes del Equipo Técnico del Área de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Coordinación del MCE de La Pampa. Aprobado por resolución 372-FCH-06

# SEGUNDO AÑO



## TERCER AÑO

El conocimiento de la diversidad cultural en la Argentina (1) y la comprensión de los principales procesos de diferenciación (2) y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores y prácticas y <u>tradiciones, atendiendo|a sus|manifestaciones en distintas regiones y lugares del país (3)</u>

(1) La sociedad argentina presenta componentes de diversas culturas vinculados a los sucesivos procesos de poblamiento. Cada grupo fue portador de una serie de rasgos que lo diferenciaban de los demás y que se expresaban en diferentes manifestaciones culturales.

(3) El conocimiento de la diversidad cultural implica que los alumnos puedan comprender:

- Que el conjunto de valores y creencias compartido por una sociedad y que otorga significado a sus objetos materiales es cultura, se trate de cualquier grupo social, étnico, político, religioso.
   Oue las ideas y prácticas de las diferentes socieda
  - er upo social, cumo, pomeo, rengioso.

     Que las ideas y prácticas de las diferentes sociedades otorgan un sentido particular al territorio que organizan según sus pautas culturales.

<sup>(2)</sup> La diferencia como marco de referencia espacial, surgido de la corriente cultural que contempla las cuestiones de la identidad (género, sexual, étnica o clase). Posibilita seleccionar recortes de fragmentos territoriales para "[...] situarnos en esos fragmentos, en esos retazos de territorio, [...] expresa la relación entre los rasgos singulares y específicos de un lugar y los determinados por las lógicas de los procesos globales contemporáneos. Así, los territorios pueden ser analizados entre la diversidad y la homogeneización" (Gurevich, 2005:20)

Analizar las manifestaciones culturales y territoriales de diversos grupos a través de sus creencias, valores prácticas y tradiciones (grupos religiosos minoritarios, extranjeros, feminista y otras minorías) para comprender los procesos de diferenciación y homogeneización.

#### REFLEXIONES FINALES

Resulta muy difícil esbozar conclusiones finales, más bien se nos ocurre plantear una invitación a nuestros colegas a discutir lo hasta aquí plasmado. Consideramos que queda un largo y sinuoso camino por recorrer ante los cambios curriculares propuestos. Largo, porque el recorrido recién comienza; y sinuoso porque suponemos que generará debates con acuerdos y desacuerdos los que derivarán en un compromiso de trabajar en conjunto.

Esperamos que esto no demore la incorporación de la actualización académica en las aulas de secundaria. Dependerá de los docentes en ejercicio, de los docentes universitarios formadores de maestros y profesores y de quienes han pensado y diagramado esta renovación curricular.

En esta instancia es necesario que se involucren todos los actores sociales de la comunidad educativa. Se necesita: de la mirada profesional y la reflexión crítica de parte de los equipos directivos y docentes; de la motivación de aprender por parte de los alumnos y del compromiso de las familias en el apoyo y seguimiento de los aprendizajes de sus hijos.

Cabría preguntarse si los docentes a cargo de la enseñanza han tenido la posibilidad de contactarse con estas nuevas miradas de la geografía o si están dispuestos a incorporarlas en sus clases.

Queda por revisar los libros de texto y sus propuestas didácticas para analizar si se adecuan a las nuevas perspectivas para enseñar geografía en el siglo XXI.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- ALBET, A y BENEJAM, P. (2000). Una geografía humana renovada: lugares y regiones en un mundo global. Barcelona, Vincens Vives.
- BENEJAM, P. (2001). "Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado". En ARRONDO, C. y BEMBO, S (comp.). (2001). La formación docente en el profesorado de Historia. Rosario, Homo Sapiens.
- BERTONCELLO, R. (2006). Geografía. Núcleo Teórico-Estado del Arte y Tradiciones de la enseñanza. En Portal Educativo del Estado Argentino. Educ.ar.
- FARINÓS DASÍ, J. (2001). Reformulación y necesidad de una geografía Regional flexible. Boletín de la A.G.E Nº 32, 53-71. http://age.ieg.csic.es/boletin/32/3203.pdf
- FERNÁNDEZ CASO, M. (coord) A (2007). Geografia y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires, Noveduc.
- FERNÁNDEZ CASO M. y GUREVICH R. (coord) B (2007). Geografía. Nuevos Temas, Nuevas Preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- FERNÁNDEZ CASO, M. (2008). Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares Publicado en Décimo Coloquio Internacional de Geocrítica. Universidad de Barcelona.
- GUREVICH, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia Barcelona, Grao.

- IANNI, O. (2003). Las ciencias sociales y la modernidad mundo, en Desigualdad y Globalización Cinco Conferencias. Buenos Aires, UBA Manantial.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1997). Materiales Curriculares Tercer Ciclo EGB. Ciencias Sociales. Provincia de La Pampa.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2006). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3º Ciclo EGB/ Nivel Medio. Ciencias Sociales.
- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2004). "La geografía para el siglo XXI." En Romero J. (2004) Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Editorial Ariel.
- OLCINA CANTOS, J. y Baños Castiñeira, Carlos (2004). *Los fines de la Geografía*. Investigaciones geográficas Nº 33, 39-62. www.cervantesvirtual.com/servlet/sirve-obras/01477429022314973089079/inv.03.pdf
- PLATA SUÁREZ, J, MARTÍN TEIXÉ, G y QUINTERO RODRÍGUEZ, S (2001). La enseñanza de los conceptos geográficos a partir de Problemas Sociales actuales: La "Moratoria" turística de Canarias. En MARRÓN GAITE M. J (editora) La Formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de Milenio. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Asociación de Profesores de Geografía de Portugal, Universidad Complutense de Madrid.
- PERRENOUD, P (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Grao.
- REBORATTI, C. (1994). Un Aporte desde la Geografía a los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica.
- RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de

- *la cultura escolar.* Boletín de la A.G.E. Nº 33,173-186. http://age.ieg.csic.es/boletin/33/3310.pdf
- SANJURJO, L. (2005). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens.
- SHMITE, S. y NIN, M. (2006). Temas actuales, nuevas realidades, conflictos y estrategias geopolíticas ¿Cómo abordarlos desde la Geografía? Asia como espacio geográfico de análisis. Santa Rosa, EdUNLPam.
- SHMITE, S y NIN, M. (2007). Geografía Cultural. Un recorrido teórico a través del diálogo de autores contemporáneos. En Huellas Nº11. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TOBIO, O.(2001). La organización de los contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza de la Geografía: el papel de los ejes estructurante. Ponencia 8vo EGAL. Chile.
- VARELA, B. (1999). Las Ciencias Sociales en La Escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica. Buenos Aires: Prociencia, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
- WASSERMANN, S. (1994). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires, Amorrotu editores.
- ZUSMAN, P. (2002). Geografías Disidentes. Caminos y Controversias. Documents d'Análisi Geográfica, Nº 40, 23-24.



### La perspectiva socio-demográfica en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios<sup>7</sup>

María Cristian Nin Stella Maris Leduc

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Este capítulo es una versión modificada de la ponencia presentada en el II Congreso Internacional Educación, lenguaje y sociedad. "La educación en los nuevos escenarios socioculturales". 23 al 25 de abril de 2009. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. General Pico. La Pampa. Argentina. Publicado en CD ISBN 978-950-863-120-6.

#### INTRODUCCIÓN

En el marco de los últimos cambios curriculares se realiza una propuesta de selección y secuenciación de los contenidos de un NAP del eje "Las Sociedades y los Espacios Geográficos" diseñados por el Ministerio de Educación de Nación. Estos Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) son organizadores de los contenidos a enseñar en la Escuela General Básica y a partir de la nueva Ley Nacional de Educación para la Educación Secundaria.

En este proceso de cambio educativo es importante generar espacios de reflexión en torno a las discusiones teóricas y didácticas que sustentan la enseñanza de la geografía.

Este núcleo de aprendizaje prioritario centrado en la perspectiva socio-demográfica está presente en los tres años del ciclo, implica planificar una secuencia anual que debe tener en cuenta los niveles de profundidad creciente para los años siguientes. También adquieren importancia los criterios de progresividad, articulación vertical y horizontal, coherencia, progresividad como los propios de las ciencias sociales que atienden a la comprensión del espacio y el tiempo através de intervenciones pedagógicas oportunas.

#### LA GEOGRAFÍA Y LA PERSPECTIVA SOCIO DEMOGRÁFICA EN LOS NAP

En el presente capítulo nos centramos en el análisis de los contenidos de las líneas temáticas sociedad y organización del territorio, que en relación a las escalas de análisis global, mundial, regional, nacional, y local definen los bloques temáticos Población y sociedad-La organización social del territorio, para los contenidos propuestos por Nación.

En los materiales curriculares del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa para el Tercer Ciclo de la EGB se considera el subeje Población y organización del espacio correspondiente al eje temático "Las sociedades y los espacios geográficos".

Los contenidos propuestos en este eje según los años para este nivel son los siguientes:

- 7º Año. El Mundo. Distribución mundial, factores que inciden en la distribución, tipos de asentamientos. Estructura (por edad, sexo y ocupación) y dinámica de la población (crecimiento, demográfico total, vegetativo y migratorio)
- 8º Año. América en su relación con el Mundo. Distribución geográfica. Crecimiento y movilidad. Calidad de vida: indicadores sociales, demográficos, económicos y ambientales. Desarrollo humano en América en el contexto mundial.
- 9º Año. Argentina en su relación con América y el mundo. Distribución y crecimiento demográfico. Calidad de vida; indicadores demográficos, sociales, económicos y ambientales. Desarrollo humano de Argentina en el contexto mundial.

En el documento de los núcleos de aprendizaje prioritarios se expresa que "La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan aprendizajes en los alumnos y alumnas durante el Tercer Ciclo de EGB". Estos aprendizajes deberían atravesar los saberes de los distintos años del nivel. Entre ellos los seleccionados para nuestro trabajo son: La comprensión sobre el carácter provisional, problemático e inacabado del conocimiento social; el interés por comprender la realidad social pasada y presente (mundial, nacional, regional, local) expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones; la identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos; la comprensión de distintas problemáticas socio- históricas desde la multicausalidad y la multiperspectividad.

Es importante mencionar que los núcleos de aprendizaje están pensados para profundizar la reflexión conceptual, haciendo explícitas categorías de análisis ya presentes en los ejes Las sociedades a través del tiempo y Las actividades humanas y la organización social. Se propone, por lo tanto, realizar un abordaje de los núcleos priorizados en permanente articulación entre los distintos ejes.

En el análisis del NAP, se propone el que aborda la dimensión sociodemográfica que corresponde al primero, segundo y tercer año de la escuela secundaria. Los saberes clave se reiteran pero a diferentes escalas espaciales para que los estudiantes logren comprender el territorio como escenario de consensos y conflictos. De esta manera las orientaciones didácticas y metodológicas para acercar a los alumnos a conceptos, nociones y categorías deben dar cuenta de los diferentes procesos y dimensiones de análisis de los fenómenos sociales.

"Los saberes que efectivamente se seleccionen se validarán en la medida en que propongan verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad y favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado, desde distintos puntos de vista; puedan utilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos y constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad" (NAP Ciencias sociales MECyT, 2006).

#### **CONCEPTOS CLAVE A DEFINIR**

La población como uno de los temas tradicionales en la enseñanza de la Geografía Humana, actualmente incorporado a la Geografía social con su renovación conceptual, introduce nuevas cuestiones que permiten tratar problemas más complejos de las estructuras y relaciones sociales y su materialización en el territorio.

Algunos conceptos como la distribución y el crecimiento de la población siguen ocupando un lugar importante, pero con una perspectiva centrada en la interpretación y su relación con los procesos sociales. De este modo, la descripción es superada en la consideración de las condiciones naturales de la distribución de la población.

También se observa un desplazamiento de las posturas tradicionales sobre el agotamiento de los recursos naturales en relación al crecimiento de la población, mientras su enseñanza

ofrece otra mirada cuando se vincula con las condiciones del desarrollo y el bienestar de la población.

Según Bertoncello, otros conceptos como la movilidad territorial de la población en general, y las migraciones en particular, tienen hoy un lugar central en la geografía social. "Sus relaciones con el desarrollo desigual, la política o la cultura también contribuyen a esta mejor comprensión" [...] "la movilidad territorial es interpretada como una de las estrategias de base territorial que permiten a los individuos y grupos sociales enfrentar los desafíos que les plantean las transformaciones sociales; movilidad y fijación territorial, en conjunto, son interpretadas en este sentido y como dos caras de la misma moneda" (Bertoncello, 2006:26).

Otros conceptos que renuevan la enseñanza de la geografía de la población y que permiten problematizar la realidad son: el trabajo y las transformaciones generadas por la globalización económica; las condiciones de vida de la población y su relación con la pobreza, con el hábitat y el territorio.

#### ANÁLISIS DEL NAP SELECCIONADO

#### Primer año

El conocimiento de las características de la población mundial y la comprensión y explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con la distribución, las migraciones y las condiciones de vida.

- Reconocer las características de la población mundial y relacionar con las condiciones del desarrollo y el bienestar de la población.
- Identificar las pautas de distribución de la población mundial a partir de la consideración de los procesos sociales.
- Interpretar las migraciones desde la dimensión territorial y sus relaciones con el desarrollo desigual, la política o la cultura que contribuyen a su mejor comprensión.

#### Segundo año

La comprensión de las características más relevantes de la población americana y la explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con la distribución, estructura y dinámica de la población; las migraciones y las condiciones de vida y de trabajo.

- Identificar problemáticas de la población americana relacionadas con la distribución, estructura y dinámica de la población y seleccionar un caso significativo para su abordaje en profundidad.
- Interpretar las migraciones de la población como una estrategia territorial a través de la cual los distintos actores sociales procesan sus intencionalidades.
- Analizar las condiciones de vida y de trabajo con la consideración de las características diferenciales (calificación, niveles de participación, entre otros) de la población, que generan contextos específicos frente a los procesos globales.

#### Tercer año

El conocimiento de las características más relevantes de la población argentina y la interpretación y explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con su distribución, estructura y dinámica, las migraciones y las condiciones de vida y su trabajo.

- Reconocer las diferencias de distribución social y territorial de la riqueza y de la pobreza en articulación con las dimensiones económicas, políticas y culturales.
- Relacionar las transformaciones del Estado de bienestar, los efectos de políticas de ajuste estructural y liberalización económica, las políticas sociales del Estado a través de las condiciones laborales y por consiguiente la calidad de vida de la población.
- Interpretar como una de las principales problemáticas de la población argentina las características particulares (marginación, aislamiento, deficientes condiciones de vivienda falta de servicios) y su incidencia en los procesos de reproducción de la pobreza y la exclusión.

#### REFLEXIONES FINALES

Nos encontramos en un momento de transición con respecto a la renovación curricular. Por lo tanto, como docentes universitarios formadores de futuros docentes debemos instalar en las aulas la discusión y análisis de las propuestas curriculares. Esta tarea es clave para el desempeño de la actividad docente y constituye el sustento para la reflexión sobre las prácticas y la toma de decisiones que los docentes debemos ejercer en el momento de pensar qué, cómo y cuándo enseñar los contenidos que enseñamos.

Consideramos que los docentes y en especial los universitarios como productores de conocimiento a través de la investigación y en tal sentido profesionales de la enseñanza formamos parte de los cambios que se generan en otros niveles educativos y de la formación de docentes. La presente propuesta es un intento de invitar a la discusión y análisis de los nuevos diseños curriculares. Esto significa que la misma debe estar sometida a nuevas lecturas y consideraciones para enriquecer los procesos presentados para cada núcleo prioritario.

El cambio social que estamos atravesando, las tensiones que provocan las transformaciones, merece un espacio de reflexión y revisión del trabajo en las instituciones educativas. De este modo, en esta instancia es necesario que se incorporen todos los actores sociales de la comunidad educativa para enriquecer este debate. Son los docentes, quiénes pueden aportar la mirada profesional y crítica desde las experiencias de enseñanza y los alumnos y sus familias acercar sus reflexiones sobre los aprendizajes y el seguimiento de los mismos.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- BERTONCELLO, R. (2006). Geografía. Núcleo Teórico-Estado del Arte y Tradiciones de la enseñanza. En Portal Educativo del Estado Argentino. Educ.ar.
- FERNÁNDEZ CASO, M. (coord) A (2007). Geografia y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires, Noveduc.
- FERNÁNDEZ CASO M. y GUREVICH R. (coord) B (2007). Geografía. Nuevos Temas. Nuevas Preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- FERNÁNDEZ CASO, M. (2008). Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares. En Décimo Coloquio Internacional de Geocrítica. Universidad de Barcelona.
- GUREVICH, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- HERNÁNDEZ CARDONA, F. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia Barcelona, GRAO.
- Ministerio de Cultura y Educación (1997). Materiales Curriculares Tercer Ciclo EGB. Ciencias Sociales. Provincia de La Pampa.
- Ministerio de Cultura y Educación, Ciencia y Tecnología (2006) NAP Ciencias Sociales, Tercer Ciclo EGB/ Nivel Medio.
- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2004). "La geografía para el siglo XXI". En Romero, J. (coord.) (2004) Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Ariel.
- PLATA SUÁREZ, J. MARTÍN TEIXÉ, G y QUINTERO RO-DRÍGUEZ, S (2001). "La enseñanza de los conceptos geográficos

a partir de Problemas Sociales actuales: La "Moratoria" turística de Canarias". En MARRÓN GAITE, M. J (editora) *La Formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de Milenio*. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, Asociación de Profesores de Geografía de Portugal, Universidad Complutense de Madrid.

RODRÍGUEZ LESTEGÁS, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. Boletín de la A.G.E. Nº 33,173-186. http://age.ieg.csic.es/boletin/33/3310.pdf

SANJURJO, L. (2005).La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens.

VARELA, B. (1999). Las Ciencias Sociales en La Escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica. Buenos Aires: Prociencia, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

WASSERMANN, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires, Amorrotu editores.



Análisis conceptual para comprender la complejidad socio-cultural de las migraciones: los senegaleses en Santa Rosa<sup>8</sup>

> María Cristina Nin Stella Maris Shmite

8 Este capítulo es una versión revisada y modificada de la presentada en XIX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. "La complejidad de la investigación universitaria en contextos de cambio". Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. 10 y 11 de Septiembre de 2009. General Pico. La Pampa. Para la elaboración de este trabajo los estudiantes cursantes de Problemática del Mundo II (2009), relevaron testimonios de inmigrantes africanos residentes en Santa Rosa. Publicado en CD

ISSN 1669-7030

#### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta el marco conceptual para abordar la problemática de las migraciones y se exponen algunas características de los inmigrantes de origen africano y su inserción y/o adaptación en la comunidad local. Este marco facilita el diseño de propuestas de articulación entre los núcleos de aprendizaje prioritarios socio demográfico y cultural. Con esta mirada se supera el enfoque lineal del conocimiento, tan presente en la enseñanza de la geografía tradicional.

Desde la perspectiva de la Geografía Cultural, interpretamos los cambios del paisaje a partir de lo que observamos. Si entendemos el paisaje étnico como el paisaje de personas que constituyen el cambiante mundo en que vivimos (Appadurai, 2001), podemos afirmar que las calles de la ciudad de Santa Rosa reflejan el entramado global del movimiento de personas. Cada vez más personas y/o grupos de personas toman la decisión de migrar desde su lugar de origen y se enfrentan a la realidad de insertarse en el mercado de trabajo del país de destino y adaptarse a la cultura y cotidianeidad del lugar de residencia.

Los africanos que vemos a diario en nuestra ciudad se incorporaron recientemente al paisaje étnico que observamos. Las razones que los impulsaron a emigrar desde su país de origen, el itinerario recorrido hasta llegar al lugar de residencia actual, así como el modo en que construyen el día a día de su historia de vida, resultaron de interés y se incorporaron al trabajo en el aula. El propósito fue acercarnos a la realidad africana y a la articulación de la vida cotidiana, a través de la palabra de los inmigrantes africanos residentes en Santa Rosa.

Las características de las migraciones actuales llevan a reelaborar los conceptos geográficos referidos a los migrantes y al mismo tiempo, elaborar nuevos conceptos para definir las formas de vinculación de los migrantes con el espacio geográfico. Desde la perspectiva de la Geografía Cultural, es posible analizar la trayectoria y las formas de vida de los migrantes y de este modo, descubrir las existencia de la denominada migración transnacional (Velasco Ortiz, 1998), el transnacionalismo (Canales y Zlolmiski, 2001), las redes sociales construidas por los migrantes con anclaje en territorios distantes dando lugar a la configuración de espacios sociales transnacionales (Pries, 1999).

La naturaleza de los vínculos sociales y culturales que el migrante construye entre su comunidad de origen y el lugar donde vive, recrea una forma de vida que combina prácticas y acciones con un alto grado de simultaneidad. De este modo, y de acuerdo con lo expresado en el Prefacio del libro *Viajes y Geografías*, por Zusman, Lois y Castro,

"[...] la movilidad ha llevado a enfatizar la interrelación entre escalas en la construcción de los territorios de los Estados, de las regiones, de los ámbitos urbanos o rurales. La imagen que subyacía a diversas concepciones de espacio comienza a ser sustituida por otras concepciones alternativas, como aquella que los concibe como mosaicos complejos y enmarañados, donde se superponen e interpenetran nodos, niveles, escalas y morfologías" (Zusman, Lois y Castro, 2007: 11).

En este sentido, adherimos a la postura de Gupta y Ferguson (1992) quienes proponen estudiar las migraciones desde una perspectiva bifocal. Esto permite explicar la dialéctica entre desterritorialización (del lugar de origen) y reterritorialización (o la producción de otro territorio a través de las acciones y las prácticas del migrante en su lugar de destino).

Metodológicamente desde un abordaje cualitativo, nos propusimos realizar entrevistas a los senegaleses residentes en Santa Rosa. Aunque se presentaron dificultades de comunicación relacionadas por un lado, con el idioma y por otro, con la resistencia a contar su historia de vida debido a su situación como migrante irregular, los testimonios dan cuenta de una importante riqueza de información. En Santa Rosa viven actualmente siete senegaleses. Son varones jóvenes que hablan muy poco del

idioma castellano, se comunican en francés y principalmente, en su lengua nativa denominada wolof. Desde hace aproximadamente un año, forman parte del paisaje urbano porque están presentes cotidianamente en las veredas de la zona céntrica, instalados con sus puestos móviles dedicados a la venta de artículos como aros, anillos, relojes, etc. Accedieron a responder a las preguntas cuatro de ellos. Las entrevistas fueron realizadas en los meses de junio y julio de 2009, se trata de entrevistas abiertas que se completaron con observación no participante.

El aporte empírico que resulta del análisis de las entrevistas realizadas a los inmigrantes africanos que viven en la ciudad de Santa Rosa, descubre algunos aspectos de la trayectoria de vida de los senegaleses y aporta una breve descripción de un fenómeno social particular, que forma parte de las transformaciones que se observan en el territorio local pero que responde a las características de las migraciones contemporáneas a escala mundial.

## LAS MIGRACIONES EN EL SIGLO XXI: CLAVES CONCEPTUALES PARA SU INTERPRETACIÓN

El estudio de las migraciones en los inicios del siglo XXI plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos. Comprender la migración y las formas de organización socio-cultural de los migrantes en el contexto actual del proceso de globalización, exige repensar la clásica definición de migrantes, como así mismo, la conceptualización de regiones expulsoras y receptoras de población. El mundo actual es un escenario donde coexisten barreras y restricciones con liberalización y libertad de circulación. Un escenario mundial unificado y "homogeneizado" es apropiado para la circulación de bienes, para el comercio y las comunicaciones, para el transporte y la información. En todos estos aspectos se levantan los obstáculos y se liberan los flujos para aumentar las interrelaciones. No ocurre lo mismo con la libertad de circulación de las personas. En este sentido, lo más significativo es la coexistencia de restricciones a las migraciones laborales junto con un proceso de mundialización de las migraciones internacionales. Tal como afirma Arango,

"En nuestros días la libertad de circulación es la excepción; la regulación y la restricción, la norma.

La supresión de barreras y la liberalización de flujos que son consustanciales a la globalización no se han extendido a las migraciones internacionales.

Ello no obstante, las migraciones internacionales se han mundializado, en una medida inusitada. En efecto, las migraciones internacionales de nuestros días tienen por escenario el planeta todo: las gentes van de todas partes a todas partes. La mundialización de las migraciones internacionales puede verse como el correlato de la globalización en el terreno de la movilidad humana, pero constituye una faceta de la globalización distinta de las restantes. Recurriendo a un neologismo, se puede calificar de fronterizada. Es decir es una mundialización erizada de fronteras y de barreras, una mundialización que se ha producido a pesar de éstas y no gracias a su eliminación; y con los costes y las implicaciones derivados de la superación de tales obstáculos" (Arango, 2004: 91-92).

Estamos viviendo un momento de transformaciones en el proceso de construcción social de la vida cotidiana donde la idea de pertenencia territorial ya no está ligada a un espacio geográfico delimitado y cerrado, tal como un "contenedor" donde se desarrolla la vida cotidiana de un grupo social. El espacio social de la vida cotidiana está cada vez más emancipado del espacio geográfico. De acuerdo con Faret,

"La movilidad, que por definición es una "deslocalización", se erige también como un desplazamiento y una reconfiguración de los referentes de identificación del individuo. El acceso de una persona a un nuevo lugar, debido a que implica nuevas relaciones con el medio, produce necesariamente relaciones nuevas con respecto a otras personas, al tiempo y al espacio. Según el modo de análisis, se puede concebir este proceso como una fragmentación de la identidad, en referencia a la pérdida de referentes [...], o a la inversa como una complejización del proceso de identificación" (Faret, 2001:7 en Mendoza, 2006: 161).

La forma clásica de categorizar la migración a través del análisis de una región o una comunidad de origen y otra de destino, incluyendo el itinerario que las vincula, comienza a ser reemplazada por estudios donde este proceso se visualiza de otro modo. No como si se tratara de dos mundos de la vida social diferentes, sino como un espacio social "único" sostenido por redes con intercambios cotidianos, que vinculan estrechamente la comunidad de origen con la de destino, configurando un espacio social integrado. En este sentido, Ianni sostiene que,

"La denominada desterritorialización del mundo se alimenta de esos movimientos, de esos modos de organizar el trabajo y la producción que se repiten más allá de las coordenadas fijas de una localización particular; también de las noticias y acontecimientos que se producen y expanden fuera de los límites territoriales de un cierto lugar y de los estratos especializados de consumo que se distribuyen por todo el mundo. En este escenario, las escalas territoriales se relativizan, ya que son cajas de resonancia que cobran sentido en función de las demás; así, por ejemplo, lo nacional, en el nivel global, funciona como local" (Ianni, 1996 en Gurevich, 2005:21).

Por esta razón, ante las nuevas formas que adquiere la organización social, cultural y económica de los migrantes, y dadas las actuales características geográficas que tiene el proceso migratorio, es necesario revisar y desestructurar el concepto tradicional de migración y de migrante, en particular. En principio, hay que tener en cuenta la facilidad de las comunicaciones y los transportes en la época actual. Las vías de comunicación y los medios de transporte que se desarrollaron para acelerar el traslado de bienes y asegurar los servicios rápidos e instantáneos en el sistema económico "globalizado", son los mismos que utilizan los migrantes.

Para intentar una inserción laboral que les permita superar las condiciones de vida en su lugar de origen, los inmigrantes llegan a los países elegidos en avión (como turistas), en barcos de transporte de mercaderías (como polizontes), ocultos en camiones de transportes internacionales, en autobús de pasajeros o en patera. Generalmente salen de regiones donde las comunicaciones y

los transportes han sido mejoradas para el desarrollo de las actividades productivas y comerciales en el contexto del capitalismo actual.

Las migraciones actuales tienen la capacidad, al igual que otras variables del proceso de globalización actual, de construir nuevas configuraciones socio-culturales que ya no pueden atribuirse a un único territorio, (Velasco Ortiz, 1998). La idea de homogeneidad no es fácilmente aplicable a la organización socio-cultural de las comunidades con las que interactúan los migrantes al tiempo que construyen y reconstruyen su propia identidad.

"Estos nuevos procesos culturales siguen siendo desiguales socialmente y desequilibrados territorialmente: no todas las personas ni todos los lugares tienen igual acceso a todos los bienes y servicios, pero es cierto que las antiguas fronteras culturales (de lengua, etnia, formación) que parecían estables en el tiempo y en el espacio no sólo son abiertamente transgredidas, sino que son las áreas de máximo interés. Es la permeabilidad y fluidez de los espacios y los grupos marginales donde las personas (individual y colectivamente) negocian y definen sus identidades culturales. La hibridez y el mestizaje son, por fin, valorados por sí mismos y como productos de una realidad viva y creativa y no como la degeneración de unos rasgos culturales preestablecidos" (Nogué y Albet, 2004:194-195).

De acuerdo con Pries (1999), la migración internacional en tiempos de globalización se caracteriza por la emergencia de un nuevo tipo de migración: la transmigración, y con ella, los transmigrantes. Para los transmigrantes, mudarse con frecuencia es un aspecto constitutivo de la vida cotidiana pues viven cambiando de lugar, "[...] su vida de todos los días y las instituciones sociales que los estructuran ya no se limitan a un lugar unilocal sino que se estrechan y entretejen entre diferentes espacios geográficos o lugares, se hallan en un espacio social plurilocal y [...] transnacional" (Pries, 1999: 57-58). Los migrantes construyen en forma espontánea y cotidiana un campo social que une la

comunidad de origen con la comunidad de residencia actual. De modo que,

"La transmigración difiere de las formas clásicas de migración, porque implica la consolidación de nuevos espacios sociales que van más allá de las comunidades de origen y de destino: se trata de una expansión transnacional del espacio de las comunidades mediante prácticas sociales, artefactos y sistemas de símbolos transnacionales. A diferencia de la migración temporal, la transmigración no define una situación transitoria, sino este surgimiento de espacios plurilocales y de comunidades transnacionales donde, además, la condición de migrante se transforma por completo" (Canales y Zlolniski, 2001: 417).

En este proceso de construcción social los medios de comunicación juegan un papel relevante, especialmente los teléfonos celulares e Internet dado que permiten una comunicación fluida e instantánea. En este sentido, Canales y Zlolniski sostienen que,

"[...] los migrantes terminan convirtiéndose en experimentados exponentes de una cultura bifocalizada, inmersos en una cotidiana tensión y conflicto entre dos formas de vida muy distintas. [...] a través de las redes translocales, los migrantes llevan una vida dual, a menudo son bilingües, se mueven entre dos culturas, mantienen su hogar en los dos países y participan en relaciones que requieren su presencia física y simbólica en ambos espacios" (Canales y Zlolniski, 2001: 422).

Para comprender la dinámica migratoria actual, la categoría conceptual de territorio se constituye en una clave para comprender el espacio de vida cotidiana transnacional que desarrollan los senegaleses que viven en Santa Rosa. En este sentido, el territorio no es una unidad espacial limitada y localizada puntualmente en un determinado continente, en una región o en una provincia, el territorio como espacio de residencia de los migrantes no tiene continuidad física, es un territorio translocal

donde se desarrolla la vida cotidiana de sujetos sociales separados por miles de kilómetros pero conectados permanentemente. Es un mismo territorio con múltiples lugares de pertenencia y arraigo social y cultural.

Esta particular forma de construcción social del territorio es posible a partir del desarrollo de las modernas tecnologías de comunicación (telefonía celular e Internet, entre otras) que aceleran las interacciones e incluso permiten la "instantaneidad" de las comunicaciones a través de las fronteras estatales, permitiendo la vinculación estrecha y prácticamente continua, entre lugares ubicados a grandes distancias. Esto explica la densidad y complejidad de las redes de relaciones propias de los migrantes actuales.

En este sentido, Canales y Zlolniski (2001) sostienen que la migración activa procesos de articulación social, cultural y económica entre comunidades distantes geográficamente. Hay autores que explican este fenómeno como la configuración de comunidades transnacionales (Portes, 2005) o también como espacios sociales transnacionales (Pries, 1999). De acuerdo con Pries, los espacios sociales transnacionales (ESTs) se pueden definir como

"[...] aquellas realidades de la vida cotidiana y mundos de vida que surgen de manera esencial en el contexto de los procesos migratorios internacionales (pero también en otros, como las actividades de compañías trasnacionales), que geográfica y espacialmente no son unilocales sino plurilocales y que, al mismo tiempo, constituyen un espacio social que, lejos de ser transitorio, conforma su propia infraestructura de instituciones sociales [...]" (Pries, 1999: 63).

Aunque existe una fuerte cohesión de los vínculos que sostienen estas comunidades transnacionales, eso por sí solo no contribuye a resolver la situación de pobreza, precariedad y marginalidad que caracteriza a los sujetos sociales que constituyen tales comunidades. Sin embargo, es una estrategia para contrarrestar los efectos negativos de la denominada "globalización de la fuerza de trabajo". Tal como sostienen Canales y Zlolniski,

"[...] la transnacionalización no es la forma que adopta la globalización de la mano de obra: por el contrario, es una estrategia desarrollada por los trabajadores para hacer frente a las condiciones de globalización de su trabajo. De esta manera, las comunidades transnacionales definen un campo de acción, una estructura de opciones, que el migrante laboral puede desarrollar para asumir y distribuir los costos de su globalización" (Canales y Zlolniski, 2001: 419).

### LOS SENEGALESES COMO TRANSMIGRANTES

La República de Senegal está localizada en la costa atlántica de África Occidental, región que forma parte de África Subsahariana. La lectura de algunos datos estadísticos nos permite acercarnos a la realidad socioeconómica del país. Según el Anuario Internacional CIDOB 2008, Senegal tenía en el año 2005 un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,499 lo que lo coloca en la posición Nº 156 en el ranking de IDH a escala mundial. De acuerdo a la misma fuente, el PIB por habitante era de 1.792 dólares para el mismo año. El 33,4 % de la población se encontraba por debajo del nivel de pobreza para el período 1992-2004. Para el período 1995-2005 la tasa de alfabetización de adultos era de 39,3 % y la esperanza de vida al nacer de 62,3 años. Respecto a las tendencias demográficas, en 2007 contaba con 12,2 millones de habitantes y una tasa promedio anual de crecimiento demográfico del 2,5 %, superior al crecimiento de los países europeos e incluso de países latinoamericanos como Argentina y Brasil (CIDOB 2008).

CUADRO N° 1. COMPARACIÓN DE INDICADORES SOCIO-ECONÓMICOS - AÑO 2005

Países	PIB per cápita (US\$ en PPA - paridad de poder adquisitivo)		Espe- ranza de Vida	Mortalidad Infantil (tasa por mil naci- mientos)	Fecundidad (número de hijos)	Crecimiento (%)
España	27.169	0.949 / 13	80,5	4,2	1,3	0,7
Italia	28.529	0.941 / 20	80,3	5,0	1,3	0,2
Francia	30.386	0.952 / 10	80,2	4,2	1,8	0,5
Marruecos	4.555	0.646 / 126	70,4	30,6	2,6	1,5
Nigeria	1.128	0.470 /158	46,5	109,5	5,4	2,5
Senegal	1.792	0.499 / 156	62,3	65,7	4,5	2,5
Brasil	8.402	0.800 / 70	71.7	23,6	2,25	1,5
Argentina	14.280	0.869 / 38	74,8	13,4	2,25	1,2

Fuente: Elaboración propia en base a: Anuario CIDOB 2008 - Estado del Mundo 2008.

Senegal es un país cuya población es mayoritariamente joven. Si imaginamos la pirámide de población el grupo de 0 a 14 años representa el 42,6 % de la población total; el de 15 a 64 el 54,3% y las personas con más de 65 años sólo representaban el 3,1 % para el año 2005. Este alto porcentaje de población económicamente activa, y por consiguiente, en situación de competencia en el mercado de trabajo a escala local, es una razón de peso en la búsqueda de oportunidades laborales fuera de Senegal. En términos generales, casi toda la región de África Subsahariana presenta un alto porcentaje de población joven, situación a la que se suman otras variables como violencia, inseguridad, desplazamiento forzoso de población, conflictos y/o hambrunas.

El territorio de Senegal ocupa una superficie de 196.720 Km² y tiene una densidad de 61 hab/km². El 42% de la población es urbana y el 21,5 % de la población de Senegal vive en

ciudades que superan el millón de habitantes. Los núcleos urbanos de mayor número de habitantes son Dakar (capital del país), Thiés, Kaolak, Saint Louis y Ziguinchor.

En Globalización y urbanización desigual en África, Cheru sostiene que pueden observarse dos tipos de urbanización diferentes: urbanización con desarrollo y urbanización sin desarrollo. Esta última forma de urbanización, dominante en África Subsahariana, se produce cuando la economía nacional y el desarrollo productivo son incapaces de responder a las necesidades de una población en constante aumento. Según Cheru,

"En la mayoría de las ciudades africanas, las desigualdades aumentaron y se agravaron. Si bien éstas son anteriores a la fase actual de globalización, todas se vieron fortalecidas después de los años 80. La encarnecida competencia entre las ciudades con el fin de atraer capitales y empresas, y generar empleos y recursos suplementarios, no logró otra cosa que agravar las desigualdades entre los centros urbanos y los grupos sociales en su seno (Hoogevelt, 1997). Estas desigualdades se manifiestan hoy de diferentes maneras" (Cheru, 2008:48).

Las características de Senegal y las condiciones de vida descriptas en párrafos anteriores, así como la evidente desigualdad socio-económica expresada en los indicadores del Cuadro N° 1, no explican por sí solas la necesidad de emigrar para un número considerable de senegaleses, porque el proceso de migración es complejo y multivariable. Sin embargo, son esas condiciones las que configuran determinadas prácticas y comportamientos sociales que dan lugar a la construcción de itinerarios posibles para salir de esa situación de marginalidad y pobreza.

De acuerdo a lo expresado por Monjas (2006), en Senegal la búsqueda de un futuro mejor pasa por alcanzar las costas españolas, destino considerado por los emigrantes como un paraíso, también nombrado "Eldorado". Los emigrantes y sus familias pasan a constituir una especie de grupo social emprendedor y audaz que se diferencia de aquellos que prefieren continuar trabajando en las tierras o en los comercios. De este modo, "emprendedor y valiente" es quien se va, y "cobarde" quien se queda a hacer frente a la situación y comparte las iniciativas del

propio gobierno senegalés que alienta la permanencia en el país. Iniciativas que resultan por completo inútiles para convencer a quienes sólo desean marcharse. Es así como se configuran en Senegal dos posturas: por un lado, las madres que trabajan para frenar la emigración especialmente por los peligros que devienen de cruzar el mar en botes, y el gobierno que ha emprendido una campaña con imágenes (videos) de detenciones en España, con la intención de retener a los jóvenes y, por otro lado, la postura de aquellos familiares que incitan a sus hijos a emprender el viaje, ayudados por la existencia de redes vinculadas a la migración legal e ilegal.

Esta construcción de la idea de que el héroe es quien huye y cobarde quien se queda, puede sonar excesivamente eurocentrista pero son los propios senegaleses quienes la denuncian. Este es, precisamente, el tema central en el último disco de uno de los raperos más famosos de África, Didier Awadi, quien en su reciente tema "Sunugaal" - que en el idioma wolof de Senegal significa "Nuestra piragua" - intenta hacer reflexionar a sus compatriotas, más deslumbrados por poseer un gran televisor con pantalla plana que por mejorar su vida cotidiana. En esta canción, Didier Awadi invita a los jóvenes a "construir África" desde África. Sin embargo, sus compatriotas escuchan y acompañan el ritmo de 'Sunugaal' pero no desde algún lugar de Senegal, sino mientras intentan la casi imposible supervivencia en alguna ciudad española, vendiendo discos ilegales o, simplemente, mientras sueñan con llegar a aquel país donde todas sus imágenes de rápida prosperidad se harán realidad (Monjas, 2006 en www.nuevodigital.com)

# DE SENEGAL A SANTA ROSA: UN ITINERARIO EN EL MUNDO GLOBAL

De acuerdo con datos del Conicet (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas), en Argentina hay una población inmigrante de origen africano de entre cinco y diez mil habitantes. Para el ACNUR (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados), el Gobierno Argentino ha reconocido 2.340 refugiados, que provienen de 40 países. Entre ellos se destacan los que provienen de países latinoamericanos y africanos (de Argelia, Liberia y Senegal). La particularidad es

que en Argentina no existen campos de refugiados sino que viven entre la población urbana, la mayoría de ellos en Capital Federal y el Gran Buenos Aires. Los inmigrantes solicitan al ingresar el estatus de refugiado, aunque es muy difícil que le sea otorgado. El concepto de refugiado y la normativa aplicada se rige por la ley 26.165 (28/11/2006) que adhiere a la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y su Protocolo de 1967.

"Un refugiado o una refugiada es toda persona que debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país" (Convención de 1951, Estatuto de los Refugiados).

El organismo público encargado de resolver las solicitudes de la condición de refugiado y consecuentemente de reconocer la condición de refugiado es el C.E.Pa.R.E. (Comité de Elegibilidad para los Refugiados), creado en 1985, funciona en la Dirección Nacional de Migraciones, Ministerio del Interior. Lo primero que hace el gobierno argentino es habilitarle al inmigrante un trámite de residencia temporaria con la que puede trabajar y acceder a servicios básicos, mientras se analiza su solicitud de refugiado, trámite que demora alrededor de un año. El ACNUR asiste al gobierno argentino y trabaja para la protección e integración de los inmigrantes.

Las investigadoras Agnelli y Zubrzycki demuestran que entre los inmigrantes africanos de la región subsahariana, los senegaleses son los que presentaron mayor número de solicitudes de estatus de refugiado desde el año 2000 hasta mediados de 2008. Sobre un total de 995 solicitudes, 620 fueron realizadas por inmigrantes provenientes de Senegal.

"La información suministrada por el Comité de Elegibilidad para los Refugiados (C.E.Pa.R.E.) entre el año 2000 y 2006 señala que se iniciaron 501 trámites de pedido de refugio por parte de africanos del área subsahariana: 18 de Guinea, 23 de Ghana, 23

de Camerún, 26 de Liberia, 29 de República Democrática del Congo, 58 de Nigeria, 87 de Sierra Leona y 182 de Senegal.

Mientras que entre 2006 y lo que va del 2008 se recibieron 494 solicitudes de refugio, 11 provenientes de ghaneanos, 18 de guineanos, 27 de marfileños, 35 de guineanos y 438 de senegaleses" (Agnelli y Zubrzycki, 2008: 2-3).

Los senegaleses ingresan cruzando el Atlántico a Brasil (y luego por tierra a Argentina) o directamente a nuestro país, con una visa de 30 días como turista. Generalmente permanecen más allá del vencimiento de la visa sin temor a ser expulsados. La legislación argentina es blanda y pueden permanecer irregularmente sin mayores inconvenientes. Cabe aclarar que las razones económicas no son causa suficiente para otorgar el status de refugiado, por lo que la mayoría de los senegaleses residentes en Argentina no cumplen los requisitos y permanecen en situación irregular (Cullenward, 2009).

Analizaremos el recorrido que realizaron algunos senegaleses hasta llegar a la ciudad de Santa Rosa. Aunque el grupo es pequeño, representa un fenómeno relevante en el contexto de las migraciones transnacionales. La salida de su país se realiza a través de diferentes estrategias. En algunos casos, los jóvenes varones deciden como primera escala España concretamente las islas Canarias. Los de menores posibilidades lo hacen en botes mientras que aquellos con mejores posibilidades económicas reciben, por parte de sus padres y/o familiares, un pasaje de avión. En otros casos, el primer destino es Sudáfrica o Brasil en un intento por ingresar y trabajar en Latinoamérica, en la medida que España presenta cada vez más restricciones de ingreso y mayores controles.

Los senegaleses entrevistados en Santa Rosa llegaron provenientes de Brasil y de España. El ingreso a través de Brasil se ve facilitado porque en Senegal hay una Embajada de ese país lo que facilita los trámites para conseguir la visa de ingreso. De Brasil a Argentina se trasladan por tierra con destino a Buenos Aires. Algunos testimonios dan cuenta del itinerario y su particular inserción en la vida cotidiana de la ciudad de Santa Rosa.

M: salió de Senegal en avión con destino a España y luego a Buenos Aires. Hace seis meses que vive en Santa Rosa. Habla el idioma nativo (Wolof), estudió árabe y está aprendiendo el castellano. Practica la religión musulmana. En Senegal era comerciante y un día de su vida cotidiana era semejante al de acá. La actividad que realiza le permite solventar sus gastos y enviar dinero a su familia que vive en Senegal, con los cuales está en contacto por vía telefónica. Manifestó que desea visitar a sus padres y hermanos pero volvería a trabajar en Argentina. Conoció a sus compatriotas acá en Santa Rosa, dice que cada uno tiene una historia de vida particular.

S: tomó la decisión de migrar a la Argentina en 2008. Viajó desde Senegal y se instaló en Buenos Aires donde se aprovisionó de mercadería y comenzó con la venta callejera de artículos de bijouterie. Explicó que habla francés, inglés, árabe y senegalés, aunque tiene dificultades para comunicarse porque no habla bien español. Por medio de un amigo se trasladó a Santa Rosa. Vive en un departamento con otros senegaleses. Mantiene un contacto diario con su familia por Internet o por teléfono. Desea regresar a su país pero la situación económica no se lo permite.

X: vive en Santa Rosa desde hace un año. Vino de Senegal en avión hasta Brasil, luego se trasladó a Buenos Aires. Se dedica a vender artículos de joyería y bujouterie en la calle, lo mismo que hacía en Senegal. Sigue teniendo contacto permanente con su madre y con su hermana, y desea regresar a su país porque extraña el afecto de su familia.

C: ingresó en Argentina en 2007. Viajó solo pero tenía un compañero que estaba en Buenos Aires. Vivió en La Plata y ahora en Santa Rosa. Ingreso con visa por un mes que venció y no tiene "papeles". Un amigo vino primero a Santa Rosa y luego viajó él. Hay otros compañeros, viven juntos. En Senegal tiene hermanos, padres y familia. Considera que mejorará su situación y va a mandar dinero a la familia. El idioma es difícil pero se aprende a hablar. Fue a la escuela de chico. Trabajaba de comerciante.

Los inmigrantes entrevistados manifestaron que piensan que mejorará su situación económica. Este es el motivo que los llevó a iniciar el itinerario que los trajo hasta Santa Rosa. Les gusta la ciudad porque es tranquila y no se sienten discriminados. Dos de ellos expresaron que desde el punto de vista económico están mejor que en Senegal e incluso le envían dinero a su familia. El deseo de regresar está presente en todos los entrevistados.

# A MODO DE CIERRE: LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL PAISAJE ÉTNICO

Aunque son pocos, los senegaleses son notablemente visibles en el paisaje étnico de la ciudad de Santa Rosa desde 2008, dado que cada uno de los entrevistados realiza actividades comerciales en la vía pública. Para Appadurai, estos paisajes son los pilares fundamentales con los que se construyen los "mundos imaginados" de los migrantes, es decir, los múltiples mundos que son producto de la imaginación de sujetos o de grupos dispersos por el mundo.

"Por paisaje étnico me refiero al paisaje de personas que constituyen el cambiante mundo en que vivimos: los turistas, los inmigrantes, los refugiados, los exiliados, los trabajadores invitados, así como otros grupos e individuos en movimiento que hoy constituyen una cualidad esencial del mundo y parecen tener un efecto, como nunca se había visto hasta este momento, sobre la política de las naciones y entre las naciones. [...] Y en la medida que las necesidades del capital van cambiando, o los Estados-nación cambian sus políticas respecto de los refugiados, estos grupos en movimiento nunca pueden darse el lujo de dejar que su imaginación descanse por mucho tiempo, aunque así lo deseen" (Appadurai, 2001: 45).

Estos paisajes étnicos se encuentran desplegados en muchas ciudades del mundo. Santa Rosa no es una excepción. Estos grupos de inmigrantes dejaron de estar firmemente arraigados a un territorio y circunscriptos a determinadas fronteras,

se incorporaron al territorio local, transformando el paisaje, adaptándose y seguramente, transformándose a sí mismos. De acuerdo con Appadurai, estos grupos de migrantes "...se reagrupan en nuevos lugares, reconstruyen sus historias y reconfiguran sus proyectos étnicos, [...] y ya no puede decirse que no tengan una conciencia histórica de sí ni tampoco que sean culturalmente homogéneos" (Appadurai, 2001: 63).

Al analizar los territorios locales en el mundo actual, es cada vez más importante ajustar la mirada geográfica sobre la construcción social del paisaje. Es necesario estar atentos no sólo a las acciones y prácticas de los sujetos locales, sino también a las configuraciones territoriales plurilocales o bifocales que construyen los nuevos sujetos, inmigrantes y desplazados, involucrados en los flujos diversos de las migraciones contemporáneas. Los lugares de la vida cotidiana de los migrantes se presentan como fragmentados, están dispersos. Sin embargo, construyen vínculos estrechos con anclajes en múltiples lugares que, de acuerdo con Harvey (1989), conforman un espacio social que es producto de la experiencia, la percepción y la imaginación.

En esta aproximación al abordaje de los senegaleses que viven en Santa Rosa y forman parte del paisaje étnico de la ciudad, se puso en evidencia que ellos están inmersos en un complejo proceso de articulación y de tensión entre el anclaje familiar y de origen en Senegal (África) y las nuevas configuraciones sociales transnacionales que están construyendo cotidianamente como sujetos desplazados, con anclajes diversos y móviles en el mundo actual.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- AGNELLI, S. y ZUBRZYCKI, B. (2008). Trayectorias y actividades económicas de los inmigrantes senegaleses en la ciudad de La Plata. Ponencia presentada en Tercer Congreso Nacional de ALADAA, Universidad del Comahue, Villa La Angostura, Neuquén.
- ALBET, A. y BENEJAM, P. (2000). Una Geografía Humana renovada: Lugares y Regiones en un Mundo Global. Barcelona, Vicens Vives.
- APPADURAI, A. (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: FCE-Trilce.
- ARANGO, J. (2004). "La población mundial". En ROME-RO, J. (coord) (2004). Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Editorial Ariel.
- ARFUCH, L. (2005). Pensar este tiempo. Espacios, afectos y pertenencias. Buenos Aires, Paidós.
- CANALES, A. y ZLOLNISKI, C. (2001). Comunidades de migrantes. En CEPAL Naciones Unidas (2001) La migración internacional y el desarrollo de las Américas. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CHERU, F. (2008). "Globalización y urbanización desigual en África". En DELCOURT, L. y otros (2008). Explosión urbana y globalización. Madrid: Editorial popular.
- CULLENWARD, L. (2008). La Inmigración Africana a España y Argentina en la Época de la Globalización. Hispanic Studies Honors Projets. Paper 3.

(www.digitalcmmons.macalester.edu/hisp\_honors/3)

DE LUCAS, J. (2006). Los desplazados forzosos del mundo y sus derechos. Sobre las políticas de inmigración y asilo. En

- NOGUÉ J Y ROMERO J (2006) Las Otras Geografías Valencia. Tirant lo Blanch.
- GUPTA, A. y FERGUSON, J (1992). Más allá de la "cultura": espacio, identidad y política de la diferencia. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales www.cholonautas.edu.pe.
- GUREVICH, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires, FCE.
- HAESBAERT, R. (2004). O mito da desterritorialización. Río de Janeiro, Bertrand.
- HARVEY, D. (1989). *The condition of posmodernity*. Oxford, Blackwell.
- MENDOZA, C. (2006). Geografía de la Población. En HIERNAUX, D. y LINDÓN, A. Directores (2006). Tratado de Geografía Humana. México, Anthropos.
- NOGUÉ, J. (2007). La construcción social del paisaje. Madrid, Biblioteca Nueva.
- NOGUÉ, J. y ALBET, A. (2004). "Cartografía de los cambios sociales y culturales". En ROMERO, J. (coord) (2004). Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Editorial Ariel.
- PORTES, A. (2005). "Convergencias teóricas y evidencias empíricas en el estudio del transnacionalismo de los inmigrantes". Revista Migración y Desarrollo. Primer Semestre de 2005 (www.migracionydesarrollo.org)
- PRIES, L. (1999). "La migración internacional en tiempos de globalización. Varios lugares a la vez". Revista Nueva Sociedad N° 164. (www.nuso.org/revista)
- SASSEN, S. (2007). *Una sociología de la globalización*. Buenos Aires, Katz editores.

SHMITE, S. y NIN, M. (2007). "Geografía Cultural. Un recorrido teórico a través de autores contemporáneos". Revista Huellas N° 11. Instituto de Geografía-FCH-UNLPam. Buenos Aires, Miño y Dávila.

SHMITE, S. y NIN, M. (2009). Temas actuales, conflictos y fragmentación espacial. ¿Cómo abordarlos desde la Geografía? AFRICA como espacio geográfico de análisis. Santa Rosa, EdUNLPam.

VELASCO ORTIZ, L. (1998). "Identidad Cultural y Territorio: una reflexión en torno a las comunidades transnacionales entre México y Estados Unidos". Región y Sociedad, Vol. IX, N° 15. México: El colegio de Sonora.

ZUSMAN, P.; LOIS, C. y CASTRO, H. (2007). Viajes y Geografías. Buenos Aires, Prometeo.

### Fuentes:

- Anuario Internacional CIBOD 2008. Fundación CIDOB. Barcelona, Centro de Información y Documentación en Barcelona (www.cidob.org/es)
  - Estado del Mundo 2008. Madrid, Editorial AKAL
- Revista Migraciones Forzadas. Universidad de Alicante -Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz. Alicante, España. (www.migracionesforzadas.org)
  - www.nuevodigital.com
- http://www.migraciones.gov.ar/pagina4/espanol/pdf/normativas/ley refugiados.pdf



Los procesos productivos en la organización del territorio.

Aproximaciones teóricas para su enseñanza<sup>9</sup>

María Cristina Nin Stella Maris Leduc

9 Este capítulo fue presentado a modo de ponencia en las XIX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas. "La complejidad de la investigación universitaria en contextos de cambio". Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. 10 y 11 de Septiembre de 2009. General Pico. La Pampa. Publicado en CD ISSN 1669-7030.

## INTRODUCCIÓN

Para comprender y explicar la organización de los territorios teniendo en cuenta los procesos productivos es necesario reflexionar y reconsiderar el sustento teórico.

Si bien los territorios locales y los procesos globales presentan su propia estructura de relaciones y dinámica socio-espacial, las articulaciones son las que permiten darle particularidad a los territorios. Éstas se manifiestan en un interjuego de escalas que explican las relaciones sociales y productivas.

Los intereses, las acciones y las posibilidades de los sujetos configuran diferentes territorios. Como así también la incorporación de las tecnologías de producción, información y comunicación que intervienen en la organización diferencial de los territorios.

La mirada crítica sobre el territorio significa priorizar contenidos de relevancia social y actualizados académicamente. Como docentes es necesario desarrollar la capacidad de incorporar conocimientos generados desde el contexto sociocultural y productivo que permita profundizar el abordaje de la dimensión territorial.

Indagar, reflexionar y reconstruir la actualización conceptual y metodológica sobre la comprensión y explicación de la organización de los territorios, teniendo en cuenta los procesos productivos que intervienen en él posibilita pensar esta dimensión de análisis en relación a la enseñanza.

En las últimas décadas según afirma Ianni (2001), se experimenta una profunda y generalizada ruptura histórica que está desafiando todas las formas de pensamiento de las Ciencias Sociales. Conceptos, categorías e interpretaciones, sedimentados o ampliamente aceptados necesitan redefiniciones o pueden ser

simplemente abandonados, como otros que precisan ser creados. Se alteran más o menos drásticamente las acepciones de tiempo y espacio, que involucran las nociones de lugar, espacio, territorio y frontera, mercado, trabajo, producción, productividad, entre otros, y otros parecen exigir precisiones y reformulaciones.

En acuerdo con este autor, otros investigadores afirman que "El mundo de los inicios del siglo XXI presenta nuevas realidades o nuevas versiones de viejas situaciones, por lo que resulta pertinente interrogarse por el sentido de la utilización de conceptos pensados en otros contextos para intentar explicar la realidad actual" (Blanco y Gurevich, 2002: 70). En este contexto surge la necesidad de redefinir el territorio como concepto clave que permite la articulación, complejización y profundización creciente que proponen los nuevos diseños curriculares. De este manera las situaciones de enseñanza no sólo deben presentar a la organización territorial como una construcción histórica sino comprender las relaciones sociales, culturales y productivas que se producen en él.

Si en ciertos contextos geográficos la dicotomía campociudad aludía a la existencia de unidades relacionadas pero, a la vez, diferenciadas tanto en términos morfológicos como de funciones productivas y de modos de vida, con las transformaciones en la organización de la producción, en los transportes y en las comunicaciones, esos límites nítidos fueron haciéndose cada vez más borrosos" (Blanco y Gurevich, 2002: 70-71). Tanto los espacios urbanos como rurales son producto de la construcción social en la cual cada sociedad le imprime una organización particular vinculada a los cambios tecnológicos, los vínculos sociales, las formas de producción y el matiz cultural que le otorga.

El ritmo de las transformaciones en tiempos de globalización deja huellas particulares a los territorios que requieren una actualización conceptual y académica para aproximarse a su comprensión.

## TERRITORIO, ACTORES Y ESCALAS EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Desde fines del siglo XX el proceso de globalización ha adoptado formas de organización desconocidas hasta entonces. Haciendo referencia a este proceso Méndez sostiene que, "[...] inaugura una nueva lógica de funcionamiento en la que el territorio modifica su significado y la percepción que se tiene de él, junto con su morfología, sus funciones y se amplían las escalas de análisis necesarias para comprender determinados procesos. Se ha señalado con reiteración que la revolución de las tecnologías de información y comunicación, la apertura de numerosos mercados, o las presiones neoliberales a favor de la desregulación, que propician una menor presencia del Estado en funciones antes habituales, junto a los intereses y estrategias de grandes corporaciones y grupos económicos de contornos a veces difusos, son sus principales motores. Y es evidente que, si bien el proceso tiene una dimensión económica fundamental, incluye también otras muchas, desde la que afecta a los flujos de información, hasta la de determinadas pautas culturales, etc." (Méndez, 2008: 149).

No se puede hablar de organización territorial sin establecer su relación con las transformaciones sociales, culturales, económicas que se están gestando en la última etapa de este proceso.

"La globalización es un proceso vinculado al territorio, no sólo porque afecta a las naciones y países, sino, sobre todo, porque la dinámica económica y el ajuste productivo dependen de las decisiones de inversión y de localización de los actores económicos y de los factores de atracción de cada territorio. El proceso de globalización, por lo tanto, es una cuestión que condiciona la dinámica económica de las ciudades y regiones y que, a su vez, se ve afectada por el comportamiento de los actores locales" (Vázquez Barquero, 2001: 2).

Los territorios actuales son organizados por las acciones y las decisiones que resultan de las relaciones de diferentes actores, como los Estados nacionales, las empresas de distinto origen y la sociedad civil. Estos vínculos provocan resistencias a la economía global.

En la configuración del territorio intervienen agentes y elementos económicos, socio-culturales, políticos, institucionales que poseen modos de organización y regulación específicos. Para pensar el concepto de territorio deben estar presentes los atributos que lo definen, como la intencionalidad, la multidimensionalidad y la multiescalaridad (Gurevich, 2005).

Las relaciones sociales se establecen de diversas maneras lo que permite crear o configurar territorios en los que se encuentran presentes diferentes dimensiones.

"Las mediaciones territoriales siguen siendo determinantes en la configuración espacial del mundo contemporáneo y no sólo en el campo económico. Los procesos globales no se superponen sino confunden con los que tienen lugar a otras escalas. Localidades, ciudades, regiones, Estados, forman parte de esa malla geográfica. Lo geográfico adquiere una presencia renovada. En esa red de relaciones la mediación espacial adquiere una importancia sobresaliente, en la medida en que el espacio, local o más amplio, facilita o promueve la eficacia de los agentes sociales para la acción o movilización social. Agentes económicos, agentes políticos, empresariales, colectivos sociales, entre otros, que son los que construyen el espacio" (Ortega Valcárcel, 2004: 42).

El análisis de las redes sociales facilita la aproximación al estudio de las realidades de los territorios locales. Este abordaje potencia la interpretación de la estructura de las relaciones entre los actores que interactúan a escala local sin desvincularse del contexto regional y global.

Las condiciones de los lugares están adquiriendo importancia en el proceso de desarrollo económico actual. Se plantea la necesidad de que los aspectos económicos, políticos y culturales se estudien de manera integrada. Las denominadas propuestas de desarrollo local y/o territorial que vinculan territorio y desarrollo desconocen la presencia de relaciones de poder entre los actores intervinientes.

En palabras de Harvey se fundamenta lo antes expresado,

"Tenemos que pensar, por lo tanto, en las diferenciaciones, interacciones y relaciones que se verifican entre esas escalas y dentro de las mismas. Un error común tanto de la interpretación analítica como de la acción política se produce porque demasiado a menudo nos encerremos en una sola escala de pensamiento [...] Éste es, sostengo, uno de los errores predominantes que derivan del discurso de la globalización al que ahora estamos expuestos. Sostiene erróneamente que todo está fundamentalmente determinado a escala planetaria" (Harvey, 2003: 100).

La incorporación de las relaciones de poder en el interjuego de escalas-actores en la organización del territorio posibilita profundizar la interpretación del uso de los territorios.

"Las prácticas específicas de actores y sujetos para apropiarse y transformar su lugar constituyen un camino necesario para explicar la producción del territorio. Lo cual, desde luego, no invalida la importancia que tiene el análisis de la estructura socioeconómica y de las formas de dominación, políticas, culturales y económicas, que consideramos debe ser la otra dimensión en la búsqueda de explicaciones sobre estas realidades. Adentrarse en la comprensión del accionar concreto y simbólico de actores y sujetos (individuales o colectivos) nos remite al estudio del poder como sucede con la indagación que se refiere a la producción de los territorios" (Manzanal, 2007: 19,20).

Adoptamos la definición de actores sociales que sostiene que son,

"[...] los sujetos de la vida social. Individuales o colectivos, públicos o privados, comunitarios o institucionales son estos sujetos los protagonistas de las acciones correspondientes a la construcción de los territorios. Individuos, empresas, familias, representantes políticos, asociaciones comunitarias, administraciones estatales, entre otros, son actores sociales portadores de ideas, puntos de vista e intereses que se traducen en acciones y decisiones que dejan huellas, visibles o no, en el territorio" (Gurevich, 2005:163).

El contexto en el cual desarrollan las acciones los diversos actores sociales debe considerarse como una variable fundamental en el análisis teniendo en cuenta las lógicas y las racionalidades del capitalismo global.

"La idea de construcción permanente del territorio exige subrayar las intencionalidades de los sujetos sociales y de los agentes económicos, públicos y privados, en dicho proceso. También se incluye la perspectiva de las distintas instituciones y organizaciones que valoran, optan, deciden y condicionan la organización de un cierto territorio. Se trata de rescatar y hacer explícitas las intenciones, las racionalidades y las lógicas con las que operan los distintos actores sociales intervinientes en una situación dada" (Gurevich, 2005: 164-165).

Para comprender la configuración territorial es necesario internarse en las causas y fundamentos que responden a los intereses de los actores que tienen el poder de gestionar y decidir.

En la organización productiva de los territorios las empresas son los actores con mayor poder de decisión, en este escenario, la competencia, la acumulación de capital y el desarrollo están condicionados por las innovaciones tecnológicas, organizacionales y la flexibilidad en la producción.

"Las actividades económicas ejercen una fuerte influencia sobre la organización del territorio a través de una serie de consecuencias o impactos visibles, que afectan la movilidad, el crecimiento y las características de su población, la composición y problemas de sus mercados de trabajo, los procesos de urbanización y la estructura interna de las ciudades, la delimitación de áreas dinámicas y en declive, el establecimiento de

relaciones de dominación o dependencia con el exterior, o las condiciones medioambientales y la calidad de vida" (Méndez, 2006: 5).

## LA NOCIÓN DE TERRITORIO EN LOS PROCESOS PRODUCTIVOS

El concepto de territorio ha sido y es utilizado por diferentes ciencias, las cuales han brindado aportes que le otorgan un carácter polisémico. En algunas oportunidades se lo utiliza como sinónimo de otros conceptos como es el caso de espacio geográfico. Tal como expresa Bozzano,

"En una primera aproximación, el territorio o espacio geográfico es un lugar donde se desarrollan procesos naturales y donde se despliegan procesos sociales, cuya combinación lo torna más complejo que cualquier visión analítica profunda de sus componentes. En este contexto, el territorio no es sólo la suma y la combinación de formas espaciales y procesos sociales. En sentido amplio y en tanto escenario de articulaciones complejas entre sociedad y naturaleza, el territorio contiene a éstos y a sus vinculaciones. Por lo tanto, el territorio no es la naturaleza ni la sociedad, ni su articulación; sino naturaleza, sociedad y articulaciones juntas. En este escenario cada proceso adoptará una especialidad particular" (Bozzano, 2004: 29).

Es Milton Santos quien define al territorio por el uso que se le ha dado a través de los objetos implantados y las acciones que derivan de la relación entre ambos. Para este autor,

"El territorio es un conjunto de formas, pero el territorio usado es un conjunto de objetos y acciones, sinónimo de espacio humano, espacio habitado. El análisis de la fluidez puesta al servicio de la competitividad, que hoy rige las relaciones económicas, todavía pasa por allí. De un lado, tenemos una fluidez y que son, cada vez más, objetos técnicos. Pero los objetos no nos dan sino la fluidez virtual, porque la

fluidez real viene de las acciones humanas, que son cada vez más acciones informadas, acciones normatizadas" (Santos, 1996:124).

Como síntesis de lo expresado anteriormente Blanco entiende al territorio "[...] como la manifestación concreta, empírica, histórica, de todas las consideraciones que en un plano conceptual se hacen entorno del espacio" (Blanco, 2007: 43).

Coq Huelva explica que un territorio es mucho más que un espacio. Porque mientras el concepto espacio se refiere únicamente a una realidad física, el soporte donde tiene lugar la actividad económica, el concepto de territorio se refiere a diversos aspectos:

- el entorno entendido como un espacio geográficamente definido al cual se le suma el desarrollo de actividades de una o varias sociedades,
- al interior del territorio se establecen un conjunto de relaciones sociales. En este sentido el territorio lleva implícita una organización social integrada por multiplicidad de sujetos que caracterizan las instituciones de acuerdo con sus intereses y origen,
- en esta estructura social se desarrollan actividades de producción e intercambio que no son independientes del entorno social que rige el funcionamiento del territorio. El mercado es un proceso instituido como consecuencia de las relaciones sociales definidas a raíz de la relación de las fuerzas entre los distintos grupos sociales,
- los actores son los que dan lugar a las relaciones socioeconómicas. La actuación de los sujetos, de los individuos se encuentra sujeta a múltiples influencias, pero la toma de decisiones corresponde a la esfera individual.
- es el resultado de un proceso histórico en el cual las relaciones sociales definen las relaciones de poder, por lo cual, el mercado se encuentra instituido al igual que otras instituciones que condicionan las decisiones de los individuos,
- el territorio trasciende los límites en los cuales se ha gestado y se convierte en una forma de captar la diversidad, la complejidad (Coq Huelva, 2003).

El concepto de territorio surgió desde los fundamentos teóricos de la geografía política con la idea de apropiación, de ejercicio del dominio y control de una porción de la superficie terrestre. En la actualidad se incorpora una visión superadora del territorio que suma otras dimensiones de análisis como la económica, social, cultural, ambiental. En tal sentido, Quintero se refiere al territorio de esta manera,

"[...] los nuevos enfoques indican la necesidad de seguir estrechando vínculos entre los abordajes socioeconómicos y políticos sobre el rol de las diversas territorialidades en la organización del espacio mundial. Los esfuerzos por romper el esquema tradicional donde el territorio estatal era la unidad de análisis privilegiada no deberían provocar la percepción de que la escala nacional se haya vuelto irrelevante, ficticia o en proceso de desaparición. Los aportes de la geografía política permiten repensar los territorios estatales como niveles de un sistema de regulación política de actores públicos y privados a diferentes escalas" (Quintero, 2007: 167).

# INTEGRACIÓN URBANO-RURAL A TRAVÉS DE LOS PROCESOS PRODUCTIVOS

No es una novedad pensar la organización territorial desde la perspectiva de la integración entre los espacios urbanos y rurales. Es difícil definir los territorios desde lo productivo, lo social y lo cultural como exclusivamente rurales o urbanos. En sus investigaciones Giarraca sostiene que el estudio de la dinámica de los territorios se ha caracterizado por la dicotomía rural-urbano, sin embargo su postura reciente expresa que,

"El territorio nos permite una mirada que aborda los trabajos, los procesos agrarios y la reproducción material de la vida sin sectorizar, sin marcar esos límites imaginados que muchas veces nos ponemos los estudiosos, estableciendo sector social o sector productivo separados de los entornos" (Giarraca, 2003:7).

Las ciudades son el territorio elegido para la toma de decisiones en la inversión, el desarrollo de actividades, en la localización de las industrias y servicios. En la misma se definen las respuestas demandadas por distintos sectores productivos locales, regionales y globales;

"[...] se puede decir que las ciudades se transforman continuamente como consecuencia del proceso de aprendizaje y de la adquisición de conocimiento de sus actores y del establecimiento de redes y de cooperación entre ellos, así como de las estrategias y acciones que cada uno de ellos ejecuta para conseguir los objetivos de las empresas y organizaciones. Por ello, lo importante y representativo de una ciudad no es su dimensión sino las funciones que realiza en el sistema de ciudades" (Vázquez Barquero, 2000: 9).

De este modo, las relaciones de poder que ordenan el sistema y los lugares donde viven las personas se manifiestan en una creciente imbricación entre los espacios de los flujos.

"Finalmente, esta nueva forma de territorialización que supone el proceso de globalización, multiplica los contrastes espaciales a diferentes escalas y provoca así una intensificación de las microdiferencias. Según esta perspectiva, "el territorio cada vez menos susceptible de ser descrito en términos de macrodiferencias, como las que oponen globalmente una región a otra [...] En cambio, las microdesigualdades son con frecuencia muy fuertes: la extrema riqueza bordea la extrema pobreza [...] El territorio social y económico se vuelve a la vez más homogéneo a gran escala y más fraccionado a pequeña escala" (Veltz, 1999:55 en Méndez, 2004:249).

En la actualidad es conveniente abordar los estudios de geografía económica incorporando la visión del espacio como construcción social, de este modo es posible constituir una tríada de análisis entre economía y sociedad.

"La concepción del espacio socialmente construido favorece una enriquecedora relación con la sociología, la economía y la política sin pretender el predominio de una sola disciplina, en caso contrario demanda una buena formación epistemológica que permita realizar estudios transdisciplinarios que favorezcan el abordaje de un objeto de estudio complejo" (Rosales Ortega, 2006: 143).

## EL ABORDAJE DEL TERRITORIO EN LOS CONTENIDOS CURRICULARES

El abordaje de la dimensión territorial está presente en las situaciones de enseñanza cuando se reconoce la necesidad de facilitar la profundización de la idea de que la organización territorial es un producto histórico que resulta de la combinación de las condiciones naturales, las actividades productivas, las decisiones político-administrativas, las pautas culturales, los intereses y las necesidades de los habitantes. Como así también, en la utilización de diferentes escalas geográficas de análisis (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales y socio-históricos.

La presencia de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) es indispensable pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales, como saberes se refieren a problemas, temas, preguntas de la disciplina. Su relevancia facilita la comprensión y el modo de situarse ante los problemas, temas y preguntas vinculados con los territorios y sociedades contemporáneas.

A continuación se presentan los NAP correspondientes a los tres años de la escuela secundaria que hacen referencia al conocimiento, explicación y comprensión de la organización territorial.

## Para primer año:

- "El conocimiento de los procesos productivos en espacios urbanos y rurales seleccionados, teniendo en cuenta los actores sociales implicados y sus intencionalidades así como el impacto diferencial de las tecnologías de producción, información y comunicación en las formas de organización territorial".

### Para segundo año:

- "El conocimiento de procesos productivos en espacios urbanos y rurales americanos teniendo en cuenta los actores sociales implicados y sus intencionalidades, así como el impacto diferencial de las tecnologías de producción, información y comunicación en las formas de organización territorial".

### Para tercer año:

- "La comprensión y explicación de la organización de los espacios urbanos en Argentina, caracterizando las actividades económicas urbanas (industria, servicios, comercio), en el marco de los procesos de reestructuración productiva y modernización selectiva".
- "La comprensión y explicación de la organización de los espacios rurales en la Argentina, caracterizando las actividades económicas primarias y los circuitos productivos regionales, atendiendo especialmente a los distintos actores que en ellos participan".

Una condición para la adquisición de otros aprendizajes es el proceso de profundización creciente de los contenidos a enseñar. La profundización está pensada en función de la reflexión conceptual haciendo explícitas las relaciones entre las nociones y categorías que promuevan la articulación entre los ejes.

Los saberes claves que aparecen en el NAP del eje *En relación con las actividades humanas y la organización socia*l corresponden a los espacios curriculares de las Ciencias Sociales, pero no se explicitan en Geografía.

A modo de ejemplo "El conocimiento de diferentes formas de organización y división del trabajo, así como de las distintas modalidades de producción, distribución y consumo", son los saberes que definen este eje fundamentales para interpretar la organización territorial en el primer y segundo año de la Escuela Secundaria. En tercer año los conceptos son más complejos y se refieren a la escala nacional y se relacionan con el siguiente eje: "El conocimiento de los principales procesos de producción, distribución y consumo en la Argentina contemporánea y de la conformación de los mercados de trabajo, atendiendo

especialmente las nociones de capital, mercado, ingreso, salario, propiedad y apropiación."

Para comprender el significado de los territorios en la actualidad entendemos que debemos ofrecer a los estudiantes propuestas de enseñanza que los estimulen a un aprendizaje que no tenga fin en el aula. Por el contrario, nuestra intención es generar espacios de análisis, reflexión e interpretación así como posibilidades de transferir los conceptos y problemas abordados en las aulas a las situaciones de la realidad.

Creemos que esta ambiciosa tarea se puede lograr pensando las situaciones de enseñanza con la incorporación de conceptos clave y problemas relevantes, a través de casos significativos con un adecuado recorte temporal y espacial y con la aplicación de lenguajes geográficos diversos.

### REFLEXIONES FINALES

La mirada crítica sobre el territorio significa priorizar contenidos de relevancia social y actualizados académicamente. Como docentes es necesario desarrollar la capacidad de incorporar conocimientos generados desde el contexto sociocultural y productivo que permita profundizar el abordaje de la dimensión territorial.

El territorio como parte del campo de estudio de la geografía debe estar presente en los abordajes escolares a través de todas las miradas posibles que permitan analizarlo e interpretarlo. Para ello, los docentes al planificar su enseñanza tienen que contar con sustento teórico y epistemológico que les posibilite aproximarse al estudio del territorio y sus problemáticas.

La enseñanza de la Geografía se encuentra en una etapa de transición, en la que los cambios exigen por un lado, la incorporación de nuevas conceptualizaciones y por otro, los tiempos necesarios para la apropiación por parte del docente. La nueva visión de territorio tiene un mayor contenido geográfico en el que se revalorizan las escalas de análisis y se renuevan conceptos tales como actores sociales, intencionalidades, poder, instituciones, Estado, empresas, entre otros.

Desde esta mirada, diferente, compleja y multidimensional, hoy es preciso analizar y comprender la organización territorial de los procesos productivos y de este modo, organizar los conceptos y saberes para abordar la Geografía contemporánea.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- ALBET, A. y BENEJAM P. (2000). Una Geografía Humana Renovada: Lugares y Regiones en un Mundo Global. Barcelona, Vincens Vives.
- BLANCO, J. y GUREVICH, R. (2002). "Una geografía de las ciudades contemporáneas: nuevas relaciones entre actores y territorios". En ALDEROQUI, S y PENCHANSKY, P (comp) (2002) Ciudad y ciudadanos. Buenos Aires, Paidós.
- BOZZANO, H. (2004). Territorios Reales, Territorios Pensados, Territorios Posibles. Aportes para una Teoría Territorial del Ambiente. Buenos Aires, Ed. Espacio.
- COQ HUELVA, M. (2003). "Epistemología, económica y espacio/territorio: del individualismo al holismo". Revista de Estudios Regionales Nº 69, España.
- CORDERO, S. y SVARZMAN, J. (2007). Hacer Geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- FERNÁNDEZ CASO, M. (coord) (2007). Geografía y Territorios en transformación Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires, Noveduc.
- FERNÁNDEZ CASO, M. y GUREVICH, R. (coord) (2007). Geografía. Nuevos temas, Nuevas Preguntas. Un temario pera su enseñanza. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- GIARRACA, N. (2003) (Coord). Territorios y lugares. Entre las fincas y la ciudad Lules en Tucumán. Buenos Aires, La Colmena.
- GUREVICH, R. y BLANCO, J. y otros (2001). Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Buenos Aires, AIQUE.
- GUREVICH, R. (2005). "Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa". En

- AISEMBERG, B. y ALDEROQUI, S. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas. Buenos Aires, Paidós.
- GUREVICH, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica
- HARVEY, D. (2003) Espacios de esperanza. Madrid, Ediciones Akal.
- IANNI, O. (2001). "Las Ciencias Sociales y la Modernidad Mundo". En *Desigualdad y globalización Cinco Conferencias*. Buenos Aires, Manantial.
- MÉNDEZ, R. (2004). "Globalización y Organización espacial de la actividad económica". En ROMERO, J. (coord.) (2004). Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Ariel.
- MÉNDEZ, R. (2006). Geografía económica. La lógica espacial del capitalismo global. Barcelona, Ariel.
- MÉNDEZ, R. (2008). "Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza". Publicado en Huellas Nº 12, Primavera 2008. FCH, UNLPam.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNO-LOGÍA (2006) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. NAP Ciencias Sociales. Buenos Aires.
- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2004). "La geografía para el siglo XXI". En ROMERO, J. (coord.) (2004) Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Ariel.
- QUINTERO, S. (2007). "Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política". En FERNÁN-DEZ CASO, M. y GUREVICH, R. (coord) (2007). Geografía. Nuevos temas, Nuevas Preguntas. Un temario pera su enseñanza. Buenos Aires, Biblos.

ROSALES ORTEGA, Rocío (2006). "Geografía Económica". En HIERNAUX D. y LINDÓN A. (2006) *Tratado de Geografia Humana*. México, Anthropos.

SANTOS, M. (1996) *De la totalidad al lugar*. Barcelona, Oikos Tau.

VÁZQUEZ BARQUERO, A. (2000). "Desarrollo endógeno y globalización". Revista EURE, V 26 Nº 79, Santiago, Chile. ISSN 0250-7161 (versión electrónica) \_



## Revalorizar la mirada ambiental en la enseñanza de la geografía<sup>10</sup>

Stella Maris Leduc María Cristina Nin

<sup>10</sup> Este capítulo es una versión ampliada de la publicada en CD. Boletín Geográfico N° 31- Edición especial. ISSN N° 0326-1735 correspondientes a las VII Jornadas Patagónicas de Geografía. Prácticas, problemas y desafíos de la Geografía actual. Una mirada integradora. Departamento de Geografía. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional del Comahue. Neuquén. 20,21 y 22 de Noviembre de 2008

#### INTRODUCCIÓN

Integramos una sociedad que puede definirse como la más compleja que nunca haya existido. La geografía como ciencia debe estar atenta a las transformaciones de la sociedad actual. Así, por ejemplo, los sujetos pueden estar compartiendo significados de comunidades distantes; y al mismo tiempo, no todos tienen acceso a las modernas tecnologías de comunicación. Esta profunda contradicción de la sociedad contemporánea tiene que ser, a nuestro entender, el objetivo de análisis de la geografía. Por ello, la necesidad de actualizar las perspectivas de interpretación y resignificar las categorías conceptuales de esta ciencia.

También es fundamental resignificar el rol de la educación y de la escuela como institución. El cambio social que estamos atravesando, las tensiones que provocan las transformaciones, necesita una reflexión y revisión del trabajo en las instituciones educativas. Uno de los puntos clave es considerar a los sujetos como agentes productores del cambio social, y actores que construyen en forma permanente, a través de sus subjetividades, la historia social, de la cual la escuela es parte. Por ello la educación debe replantear su relación con la sociedad de la cual es parte, y abandonar las prácticas hegemónicas cuyo objetivo era transmitir conocimientos y al decir de Kaufman "[...] la escuela no puede comunicar ni enseñar la complejidad histórico-social sin incluirse a sí misma dentro de ese análisis. De manera que una escuela que trabaje sobre las actuales características de los acontecimientos deberá recurrir a una instancia de auto análisis, antes que a una mera consecución de modalidades presuntas o heredadas. En otras palabras: sólo si la escuela se piensa a sí misma podrá asumir la pretensión de instalarse en la actualidad". (Kaufman, 2006:5)

Retomando las ideas del Capítulo I y en coincidencia con Kaufman, la Universidad como institución educativa debe también realizar una autocrítica en relación al proceso de formación de futuros docentes. Éstos se encuentran desprovistos de fundamentos teórico-conceptuales y herramientas didácticas para enfrentar el trabajo en el aula y para realizar una reflexión de su propia práctica.

Desde la enseñanza de la geografía, en el marco de las ciencias sociales, el aula debe ser un espacio donde se estimule la apertura de enfoques, tal como expresan Carretero y Kriger (2006), abrir el enfoque desde la mirada del "otro" a la mirada hacia el "otro". Esta práctica estimulará y proporcionará a los estudiantes, futuros ciudadanos, mayores posibilidades de observar la realidad críticamente; e intervenir en ella siendo conscientes que su accionar es clave, como el de todos los sujetos que se constituyen como agentes de la historia social, la cual estamos construyendo día a día.

### NUEVOS SABERES, UN DESAFÍO PARA COMPRENDER LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL AMBIENTE

La inclusión del ambiente como uno de los saberes clave en la geografía escolar, se suma a la renovación de conceptos a enseñar.

Los docentes son los principales actores en este cambio de apertura de enfoques. Cada uno de los que ya participan de una u otra forma en esta renovación de las ciencias sociales tenemos un gran compromiso principalmente en su enseñanza.

Según una investigación llevada adelante por Victoria Fernández Caso la enseñanza de la Geografía debe atravesar los siguientes ejes temáticos:

"Reestructuración capitalista y procesos de reorganización territorial. Contenidos clave: globalización; cambios tecnológico-productivos y procesos de valorización diferencial del espacio urbano y rural; nuevas formas del trabajo. Transformaciones políticas recientes. Contenidos clave: relaciones espacio-poder; nuevos roles y funciones del Estado; redefinición de fronteras; conflictos étnico-religiosos; procesos de integración regional.

Desigualdad, pobreza y exclusión social. Contenidos clave: desigualdades socioterritoriales; cuestiones sociales (aspectos demográficos, sanitarios, educacionales). Desarrollo y medio ambiente. Contenidos clave: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales a distintas escalas; relación población recursos; sustentabilidad de las ciudades metropolitanas del siglo XXI. Cuestiones culturales. Contenidos clave: procesos de homogeneización y diferenciación cultural; discriminaciones de género, étnicas y religiosas; patrimonio territorial. Gestión territorial y políticas territoriales. Contenidos clave: formas de organización y participación política en el territorio; problemas de ordenamiento territorial y ambiental a escala local, urbana, regional, provincial y nacional" (Fernández Caso y Gurevich, 2007:28).

La intención de enseñar de un docente, es decir de favorecer la comprensión de los alumnos y de posibilitar procesos de construcción del conocimiento se puede visualizar en lo que Litwin denomina configuraciones didácticas. Según la autora

"Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar" (Litwin, 1997:97).

A partir de la propuesta de Litwin consideramos que el ejercicio de la docencia universitaria debería centrar la construcción del saber en relación a las prácticas.

Sanjurjo plantea respecto a la práctica de enseñar lo siguiente; "Entendemos la enseñanza, desde el paradigma crítico, como la práctica socialmente construida, contextuada socio-históricamente, cargada de valores, intenciones, por lo cual no puede analizarse desde la racionalidad técnica, sino desde los significados, condicionantes e intereses que la determinan" (Sanjurjo, 2005:23). La enseñanza de la geografía implica un doble desafío ya que es una ciencia compleja, debido a que estudia la sociedad de la que somos parte y a su vez tenemos que pensar, planificar y seleccionar contenidos y metodologías para enseñarla.

"El enfoque sobre la práctica es deudor de los aportes de Dewey, ya que a partir de su principio de aprender mediante la acción, no sólo enfatiza la enseñanza como actividad práctica, sino la importancia de una formación docente que combine la capacidad de investigación con actitudes de apertura, creatividad y responsabilidad" (Sanjurjo, 2005:27). La investigación centrada en las propias prácticas y pensando en función del aprendizaje que utilice como principio la acción es condición indispensable para el profesional docente universitario, responsable de generar cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La competencia de la práctica reflexiva debe ser ejercicio cotidiano del profesional docente. En tal sentido Perrenoud afirma,

"[...] Toda práctica es reflexiva, en el doble sentido: en el que su autor reflexiona para actuar y mantiene a destiempo una relación reflexiva con la acción llevada a cabo. Una parte de nuestra vida mental consiste en pensar en lo que vamos a hacer, en lo que hemos hecho. Todo ser humano es un practicante reflexivo. Si insistimos en ello es para invitar a una reflexión más metódica, que no se mueva únicamente por sus móviles habituales –angustia, preocupación por anticipar, resistencia de lo real, regulación o justificación de la acción-sino por una voluntad de aprender metódicamente de la experiencia y transformar su práctica de año en año" (Perrenoud, 2007:137).

Coincidiendo con la revalorización del rol docente, el mismo autor expresa que,

"La profesionalización del oficio de profesor pasa por ahí: saber demostrar a un interlocutor que se han analizado las situaciones problemáticas y de hecho, no milagros, sino lo que otros profesionales competentes habrían hecho, o por lo menos considerado, frente a los mismos alumnos y en las mismas circunstancias. El pedagogo, no más que el terapéutico, no se limita a lograrlo, sino que debe dar explicaciones de tentativas variadas y metódicas de delimitar los problemas, establecer un diagnóstico, construir estrategias y superar los obstáculos. Desde esta perspectiva, la capacidad de dar explicaciones no es la del contable, que alinea cifras, sino la del experto que describe y comenta su práctica frente a otro profesional, capaz, a su vez, de juzgar las competencias profesionales puestas en juego y remitir a un feed-back formativo" (Perrenoud, 2007:138).

#### ANÁLISIS Y COMPARACIÓN DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

Con respecto al presente trabajo nos centramos en el análisis de los contenidos en las líneas temáticas ambiente y sociedad que en relación a las escalas de análisis global, mundial, regional, nacional, y local que definen los bloques temáticos Ambiente y sociedad-Los recursos naturales para los contenidos propuestos por Nación a partir de la Ley Federal de Educación.

Los materiales curriculares del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa para el Tercer Ciclo de la EGB consideraban el eje temático "Las sociedades y los espacios geográficos. Los contenidos propuestos para este eje según los años para este nivel son los siguientes:

7º Año. El Mundo. Ambiente. Recursos naturales renovables y no renovables: uso y manejo. Problemas ambientales y alternativas de solución: deforestación/reforestación, áreas protegidas, manejo sostenible de pastizales, bosques y selvas; erosión de los suelos, desertización/conservación

- del suelo, agricultura sustentable; contaminación/ controles industriales, tecnologías limpias.
- 8º Año. América en el mundo. Grandes conjuntos ambientales americanos. Aprovechamiento, degradación y preservación de los recursos naturales. Problemas ambientales, planetarios y regionales y su impacto en América. Alternativas de solución. Deforestación de la selva amazónica, contaminación en las grandes ciudades americanas, deterioro de ambientes costeros y áreas de montaña. Actores involucrados en la preservación del ambiente. Desarrollo sustentable Derecho ambiental. Acuerdos internacionales sobre cambio climático, bosques y biodiversidad entre otros.
- 9º Año. Argentina en relación con América y el mundo. Elementos y procesos naturales (climáticos, hidrológicos, biogeográficos, geomorfológicos). Diferenciación geográfica de tipos climáticos, unidades geomorfológicas, (cuencas hídricas, biomas, entre otras unidades espaciales). Aprovechamiento, degradación, evaluación y preservación de los recursos naturales. Problemas ambientales planetarios y argentinos, impactos y alternativas de solución. Calentamiento climático global, pérdida de la biodiversidad, adelgazamiento de la capa de ozono, lluvias ácidas, aplicación del derecho ambiental y cooperación internacional. Deforestación, erosión eólica e hídrica, desertización, contaminación/usos apropiados del suelo y tecnológicas sustentables. Riesgos naturales (geológicos, hídricos, climáticos) prevención. Actores involucrados en la preservación del ambiente. Desarrollo sustentable.

Entre las cuestiones más importantes las relaciones entre sociedad y naturaleza se plantean con la necesidad de ser repensadas en forma imaginativa.

En la didáctica ambiental el giro principal procede de la relación entre lo ético, lo conceptual y lo metodológico.

Con respecto a lo conceptual "El esfuerzo de unificar la dimensión físico – natural y la dimensión social, que constituye un rasgo sobresaliente en la geografía del siglo XXI, es esencial" (Ortega Valcárcel, 2004:49).

Los contenidos que se proponen serán el camino necesario que permitirá un nuevo posicionamiento de los ciudadanos con

relación a la problemática ambiental. Pretender un cambio de actitud hacia el ambiente significa conocerlo, estudiarlo, indagarlo, que implica más que leer acerca de él; incluye también el acercamiento y el contacto, el aprendizaje en él y como parte de él.

## CONCEPTOS IMPLÍCITOS Y EXPLÍCITOS QUE ESTRUCTURAN EL NAP

Del análisis del Núcleo de Aprendizaje Prioritario seleccionado, se interpreta que hay conceptos que no se explicitan. Consideramos que esto no implica excluirlos del plan de enseñanza teniendo en cuenta las características de los núcleos antes citados.

Para esta comparación presentamos el núcleo referido a las cuestiones ambientales que refieren a las problemáticas para 1°, 2° y 3° año según el orden mencionado.

#### Primer año

La comprensión y explicación de las principales causas y consecuencias de los problemas ambientales más importantes a diferentes escalas así como de las políticas ambientales de mayor relevancia.

#### Segundo año

La comprensión de los principales problemas ambientales en América, reconociendo sus causas y consecuencias, las políticas ambientales más relevantes y las distintas escalas geográficas implicadas.

#### Tercer año

La comprensión y explicación de los problemas ambientales más relevantes de nuestro país, reconociendo los actores sociales en juego, las principales políticas ambientales y las distintas escalas geográficas implicadas.

Entre los conceptos que se desprenden del NAP elegido para este trabajo se destacan los siguientes: Ambiente- SociedadRecursos naturales- Problemática ambiental- Actores sociales-Contexto histórico y económico- Manejo de recursos- Políticas Ambientales- Escalas de análisis- Representación social- Riesgo-Vulnerabilidad- Catástrofe.

Se definen algunos conceptos relevantes del NAP analizado.

#### Ambiente:

"El medio ambiente se percibe como un constructo social mediado por filtros culturales y representaciones simbólicas que están ideológica y políticamente condicionadas; y que, en algunas de sus formas, ejercen un papel decisivo en los modos de interpretar la vida cotidiana o de desarrollar conocimiento científico" (Caride y Meira, 2001:217).

#### Problemática ambiental:

da cuenta de una idea más integradora que el concepto de problema ambiental, que permite abordar no sólo situaciones negativas sino también valorizar los desafíos que asumen las sociedades.

El término "problemática" remite a la dimensión social del ambiente. Las problemáticas son siempre humanas.

#### Actores sociales:

este concepto se diferencia del de población ya que éste atiende a una dimensión cuantitativa. La idea de actor social permite reconocer responsables y damnificados, identificar diferentes lógicas y racionalidades e incorporar al Estado.

Al incorporar al actor social las problemáticas ambientales pueden ser analizadas desde la complejidad.

#### Escalas de análisis:

mediante el interjuego de escalas, se puede superar el análisis tradicional basado en los recortes territoriales arbitrarios y cerrados. Una nueva mirada geográfica aborda la totalidad y la imbricación de las causas y de los diversos actores sociales.

#### Causalidad Múltiple:

para interpretar una problemática ambiental se deben tener en cuenta en su comprensión las causas entendidas como el resultado de un conjunto de generalidades y particularidades.

Es un concepto que atiende al complejo entramado de causalidades de diverso origen: natural, social, económico, político y cultural (Zenobi, 2006).

#### Manejos:

las distintas sociedades se apropian de los recursos y hacen uso de tecnologías diversas, y por consiguiente adoptan determinado patrón de manejo de sus recursos. Estos patrones de manejo han predominado en distintos momentos históricos pero en la actualidad coexisten.

Jorge Morello distingue tres tipos de manejo: explotacionismo, conservacionismo y ecodesarrollismo.

El explotacionismo está sustentado en el uso masivo y acelerado de los recursos sin tener en cuenta las leyes naturales que gobiernan los ecosistemas, con el fin de obtener beneficios económicos en el menor tiempo posible.

El conservacionismo surge a partir de la década de 1930, consideran los efectos negativos de la explotación incontrolada dominante en el explotacionismo. Las formas de manejo prestan atención a las relaciones entre los recursos y al sistema en el que están insertos.

El ecodesarrollismo considera los tiempos naturales y los tiempos sociales. Propone utilizar los recursos con el objetivo de satisfacer las necesidades de las sociedades actuales sin comprometer las necesidades futuras, teniendo en cuenta la satisfacción de las necesidades de las sociedades actuales sin comprometer las necesidades futuras.

Otros autores clasifican el manejo de los recursos en fragmentado e integrado, basados en el manejo dominante en la economía capitalista.

El fragmentado privilegia un único uso y función de los recursos naturales, los valoriza según las necesidades de la sociedad industrial y busca obtener el máximo beneficio en poco tiempo. Valora los recursos cuando están en forma concentrada porque permiten la explotación en gran escala.

En cambio el manejo integrado está pensado como una alternativa a las prácticas explotacionistas desde esta postura los usos y funciones de los recursos son múltiples.

Tienen en cuenta cómo funcionan los ciclos naturales de los recursos.

#### Políticas:

las políticas públicas son las distintas formas de intervención del Estado en la organización social, económica y política.

"Algunas políticas públicas tienen efectos territoriales directos; otras, en cambio, tienen efectos indirectos o que se observan después de un tiempo. Algunos ejemplos de la acción directa del Estado en el territorio son la construcción de obras de infraestructura urbana o de puertos, caminos y comunicaciones, la gestión y administración de los recursos naturales o distintas formas de promoción industrial en regiones de menor desarrollo relativo" (Alonso y otros, 2001: 40).

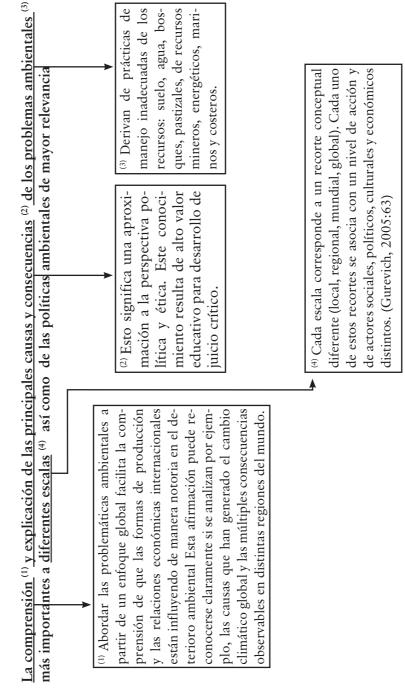
Entre los conceptos implícitos que se deberían considerar en el abordaje del presente NAP, están los que derivan de la teoría social del riesgo. Entre ellos, amenaza, riesgo, vulnerabilidad, incertidumbre.

Los conceptos clave definidos que contribuyen a la construcción de la trama conceptual potencian su trascendencia y su incorporación en situaciones de enseñanza con una visión integradora se sostiene en la siguiente idea

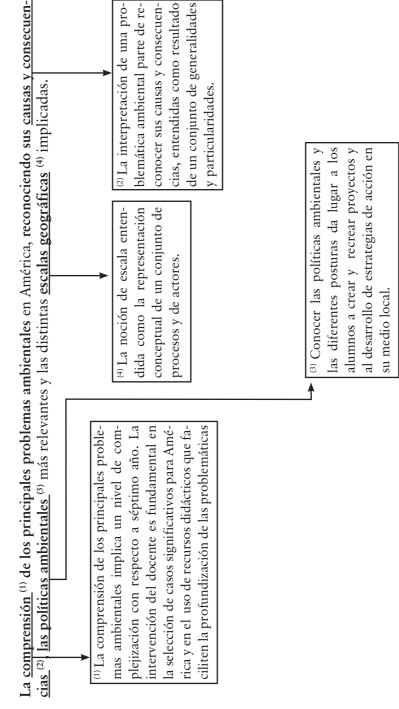
"[...] la problemática ambiental, entonces, debe ser visualizada como la expresión material y contradictoria de la conducta de sujetos sociales concretos. Para entender esta afirmación es necesario señalar que no es posible abordar estas manifestaciones contradictorias desde perspectivas unilaterales y ahistóricas (aquellas que plantean los problemas como transgresiones de la legalidad natural por parte de una sociedad indeferenciada) y sin estudiar a los sujetos sociales en cada sociedad específica" (Bocero y Natenzon, 2007: 68).

A continuación se presentan los esquemas que dan cuenta de una estructura conceptual y explicativa que corresponden a los núcleos seleccionados para primero, segundo y tercer año.

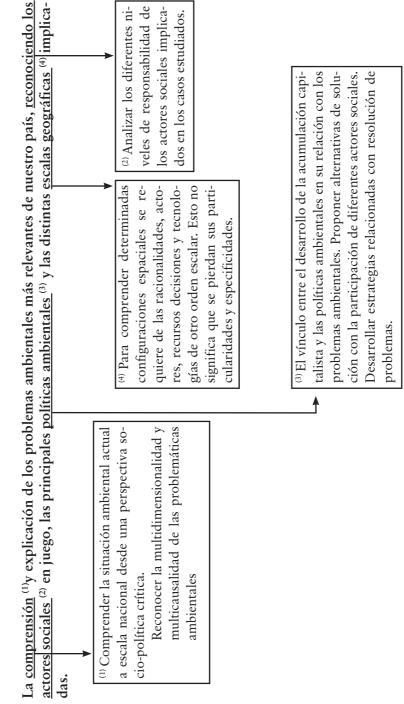
## PRIMER AÑO



# SEGUNDO AÑO







#### REFLEXIONES FINALES

El Núcleo que se seleccionó y los conceptos que a partir de él se pueden enseñar, permite abordar en el aula nuevas problemáticas que afectan a la sociedad y que habían sido relegadas en diseños anteriores. Durante mucho tiempo se han trabajado estas temáticas sin tener en cuenta los niveles de complejidad, las múltiples escalas espaciales y temporales y las diversas dimensiones de análisis.

Se sugiere desde este escrito abordar las problemáticas ambientales con sustento teórico con el fin de tratarlas en un sentido totalizado en el que se consideren las dimensiones sociales, económicas, políticas y la intervención de los diferentes actores, en especial el Estado en su rol como agente clave en el ordenamiento territorial.

El tratamiento de las cuestiones ambientales en la escuela implica un proceso reflexivo, en el cual deben participar activamente tanto docentes como estudiantes siendo imprescindible para su comprensión poner en discusión permanente las categorías conceptuales presentadas el Núcleo de Aprendizaje Prioritario.

#### BIBLIOGRAFIA

- AISEMBERG B. y ALDEROQUI S. (comp.) (1995). Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós.
- ALONSO M. y otros. (2001). Ciencias Sociales 9º EGB Tercer Ciclo. Buenos Aires, AIQUE.
- BOCERO, S y NATENZON, C. (2007) "La dimensión ambiental del territorio en América Latina: aportes para su discusión". En FERNÁNDEZ CASO, M y GUREVICH, R (2007). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- CAMILLONI A. y otras. (2005). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires. Paidós.
- CAMILLONI A. y otras. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires. Paidós.
- CARIDE. J y MEIRA, P (2001). Educación ambiental y desarrollo humano. Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ CASO, M. (coord) A (2007). Geografia y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires, Noveduc.
- FERNÁNDEZ CASO, M. y GUREVICH, R. (coord) B (2007). Geografía. Nuevos temas, Nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- FERNANDEZ CASO, M. "Geografia y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares" Publicado en Décimo Coloquio Internacional de Geocrítica. Universidad de Barcelona Mayo 2008.

- GUREVICH, R. (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- KAUFMAN, A. (2006). "Educación y sociedad: transformaciones culturales y nuevas subjetividades". Clase 11. Curso Enseñanza de las Ciencias Sociales y Actualización Disciplinar. FLACSO 2006.
- LITWIN, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.
- ORTEGA VALCÁRCEL, J. (2004). "La geografía para el siglo XXI." En Romero J. (2004) Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado. Barcelona, Editorial Ariel.
- PERRENOUD, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona, Grao.
- REBORATTI, C. (1994). Un Aporte desde la Geografía a los Contenidos Básicos Comunes de la Educación General Básica.
- SANJURJO, L. (2005). La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula. Rosario, Homo Sapiens.
- TOBIO, O. (2001). "La organización de los contenidos conceptuales y procedimentales en la enseñanza de la Geografía: el papel de los ejes estructurantes". Ponencia 8vo EGAL. Chile.
- ZENOBI, V. (2006) "Apuntes de Seminario de Posgrado Nuevas perspectivas en el abordaje de las temáticas ambientales:otros discursos, otras prácticas". FCH. UNLPam.

#### CONCLUSIONES

En esta instancia de renovación curricular en la formación docente y en el nivel secundario es preciso pensar qué lugar ocupa la geografía y a partir de su vinculación con las problemáticas pedagógico-didácticas presentar interrogantes vinculados a las concepciones de enseñanza y de aprendizaje.

¿Qué formación deben tener los profesores para enseñar una geografía que dé respuesta a la sociedad en el siglo XXI?

¿Qué conocimientos tienen los docentes acerca de los nuevos enfoques disciplinar y didáctico para su enseñanza?

¿Qué valor le otorgan a la visión multidimensional y multiescalar en el abordaje de la Geografía escolar?

¿Qué oportunidades se brindan a los alumnos para participar en la construcción del conocimiento?

Entre los propósitos que surgen del recorrido que se inicia con la reflexión y que tiene continuidad con las diferentes dimensiones de análisis, se hace especial referencia a las que han sido motivo de preocupación como las cuestiones culturales, territoriales, socio demográficas y ambientales. La problematización le otorga valor didáctico a las nuevas dimensiones para favorecer la apropiación de los saberes.

Nuestra intención es poner en discusión ideas de diferentes autores que a través de sus aportes contribuyen a la incorporación de sustentos teóricos actualizados para consolidar un enfoque renovado de la ciencia. La continuidad de los cambios curriculares y los desafíos que implican las cuestiones didácticas nos conducen a pensar dispositivos de actualización académico profesional.

Proponemos repensar las prácticas docentes a partir de la autocrítica, la evaluación por parte de los estudiantes para construir una agenda curricular renovada, esto implica una responsabilidad compartida por todos los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La participación de los estudiantes los convierte en sujetos con capacidad de tomar decisiones para adoptar una postura crítica y reflexiva. Esta práctica los estimulará como ciudadanos formadores, con mayores posibilidades de observar e intervenir en la realidad educativa.

A través de las transformaciones curriculares se pueden visualizar los cambios y las continuidades. En este sentido la

presencia de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios como ejes estructurantes de los diseños provinciales para el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria dan cuenta de las continuidades por su significatividad en la renovación conceptual que introduce en la enseñanza de la geografía. En tanto, los cambios se centran en los desafíos que el docente debe asumir en su formación para acercar otras propuestas.

La producción de los capítulos además de considerar aspectos teóricos, analiza y compara los materiales que corresponden al Tercer Ciclo de EGB y los NAP con la intención de abrir un camino para la incorporación de la versión preliminar de los Materiales Curriculares de Geografía para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

De nuestra parte queda la tarea pendiente de diseñar estrategias de enseñanza sustentadas en los marcos teóricos propuestos a lo largo del texto.

Nos encontramos en un momento de transición con respecto a la renovación curricular, la tarea docente es clave para la toma de decisiones que debemos realizar en el momento de pensar qué, cómo y cuándo enseñar los saberes que enseñamos. La exigencia de actualización en los campos didáctico y científico aparece como central, ante los cambios vertiginosos del conocimiento y de la sociedad contemporánea.